



MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA  
DE IDIOMAS

TRABAJO FIN DE MÁSTER  
CURSO 2015 / 2016

**UTILIDAD E INTERÉS DE LA HISTORIA  
PARA COMPRENDER EL PRESENTE:  
“LA CUESTIÓN SIRIA”**

Especialidad: **Ciencias Sociales**

Autor: **Reyes Soto, Norberto**

DNI: **31.721.151 B**

Convocatoria: **junio**

Tutor: **José M. Crespo Castellanos**

**Departamento de Didáctica de las CC. SS.**

**Facultad de Educación**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE**



*Dedicado a todas las personas que ayudaron  
a que pudiera llegar hasta aquí,  
a la universidad*

*Hay que vivir como se piensa  
porque, de lo contrario,  
pensarás a la larga como vives.*

José Mújica

*Mi trabajo consiste en hacer que  
mis alumnos sientan que existen “históricamente”  
durante esos cincuenta y cinco minutos.*

Parafraseando a D. Pennac

## ÍNDICE

RESUMEN y palabras claves	6
1. Planteamiento del problema y justificación	7
1.1. Identificación del problema	7
1.2. Análisis previo de las causas	8
1.3. Justificación del tema	10
2. Fundamentación teórica y estado de la cuestión	11
2.1. Consideraciones previas	11
2.2. Historia, ética y libertad	11
2.3. Historia y presente: aportaciones historiográficas	14
2.4. ¿Por qué y para qué se enseña Historia?: el punto de vista académico e institucional	19
2.4.1. El valor formativo de la Historia	19
2.4.2. La utilidad de la Historia	20
2.4.3. Relaciones entre competencias, objetivos de etapa y de asignatura	25
2.4.4. Una propuesta de síntesis sobre las finalidades y la utilidad de la Historia	27
2.5. La percepción de la materia de Historia: el punto de vista del alumnado	30
2.5.1. El desarrollo del pensamiento formal	30
2.5.2. Investigaciones sobre qué piensa el alumnado.	
Un estado de la cuestión	31
2.6. Interés, motivación y curiosidad: la responsabilidad del profesorado	37
3. Objetivos	40
3.1. Generales	41
3.2. Específicos	41
4. Hipótesis de partida	41
5. Metodología	42
5.1. La propuesta didáctica	42
5.2. Los instrumentos metodológicos	43
5.2.1. El diseño de los cuestionarios	44
5.2.2. Los ítems según los objetivos propuestos	44
5.3. Fases del proyecto y planificación	49

6. Resultados	50
6.1. Objetivo 1	51
6.2. Objetivo 2	52
6.3. Objetivo 3	53
6.4. Objetivo 4	58
6.5. Objetivo 5	59
6.6. Valoración previa sobre el tema	59
7. Discusión	61
7.1. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente	64
7.2. Limitaciones del estudio	65
7.3. Futuras líneas de investigación/actuación	66
8. Conclusiones	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS	
Anexo I.    Competencias clave del currículo en el Sistema Educativo Español	73
Anexo II.    Las competencias sociales y cívicas	74
Anexo III.    Objetivos de etapa de Bachillerato donde influyen las CC. SS.	77
Anexo IV.    La Historia del Mundo Contemporáneo, LOE / 2007	78
Anexo V.    La Historia del Mundo Contemporáneo, LOMCE / 2015	81
Anexo VI.    Índice del guion definitivo del video	83
Anexo VII.    Resultados test I	84
Anexo VIII.    Resultados test II	93

## **Resumen**

El trabajo tiene como objetivo el análisis de resultados obtenidos en la investigación titulada “Utilidad e interés de la historia para comprender el presente: la cuestión siria”. De manera que a partir de las reflexiones sobre el marco teórico, la explicación de la metodología y de la propuesta didáctica, se valida la hipótesis de partida, lo cual permite al lector hacerse una idea sobre las percepciones que el alumnado tiene de la historia como materia escolar.

**Palabras clave:** Enseñanza y aprendizaje; percepciones del alumnado; utilidad, interés y motivación; bachillerato.

## ***Abstract***

The purpose of this article is to analyse the results of a research called «The usefulness and importance of History in order to understand the present: the Syrian issue». So from the thoughts on the theoretical context, the explanation of the methodology and the didactic proposal, we can say that the hypothesis is valid. This allows the reader to have a better understanding of how history is perceived by students as school subject.

**Keywords:** Teaching and learning, pupils' perceptions; usefulness, interest and motivation; secondary education.

## 1. Planteamiento del problema y justificación

Las Ciencias Sociales y, concretamente, la asignatura de Historia ¿ofrecen herramientas útiles a los estudiantes para comprender la realidad y el presente? ¿Ayudan a encontrar respuestas a las demandas y a los problemas sociales? O, ¿sirven para cuestionarse el mundo que les rodea? ¿En qué medida lo hacen y a qué edad se produce? ¿Son conscientes los estudiantes de la relación que se establece entre la *utilidad* o el *valor práctico* y la asignatura de Historia? Por otro lado, la conciencia en este vínculo, ¿les genera un mayor interés y motivación por aprender, por tanto, en la asignatura? Es decir, ¿les origina un *sapere aude*<sup>1</sup>? Y por último, estas herramientas que ayudan a leer la realidad o a encontrar respuestas, ¿facilitan una mejor integración en el entorno físico y social?

Se da por hecho de que las respuestas a estas preguntas son ciertas y válidas, una cuestión superada y demostrada. Pero, ¿en qué se fundamentan?

### 1.1. Identificación del problema

En la medida en que se desconoce la utilidad práctica de la Historia para la vida, y de las Ciencias Sociales en general y, además, se ignora su capacidad para dar respuestas a las demandas y/o problemas sociales, se encuentran en diferente grado las siguientes consecuencias:

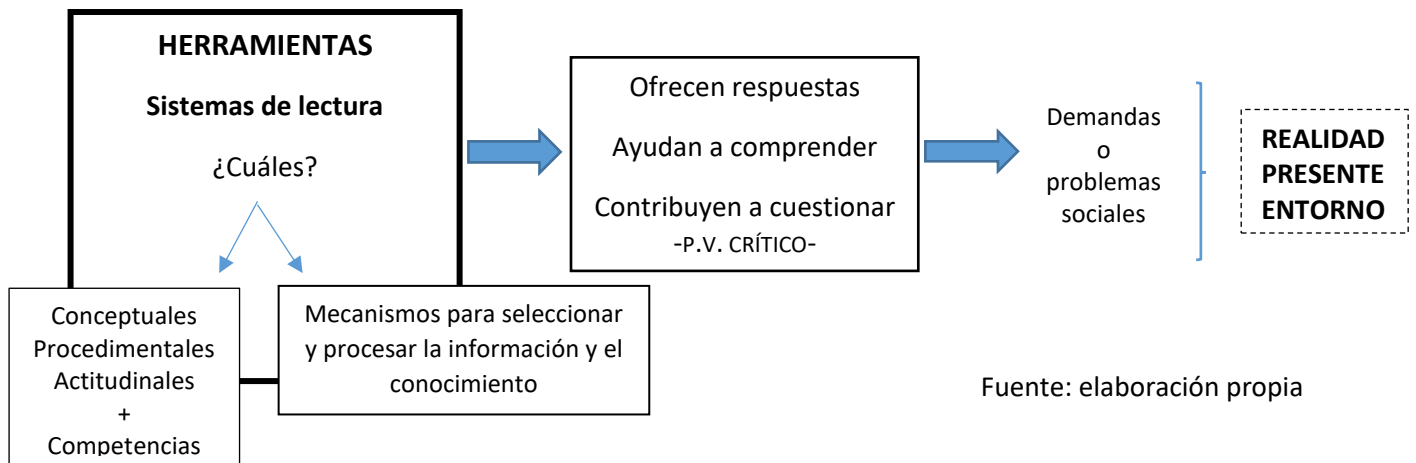
- Dificultades a la hora de comprender el fondo de muchos de los problemas actuales y que configuran una parte de la realidad social presente.
- Disminuye el interés, la motivación y la curiosidad por la asignatura, de manera que esta no llega a ser fuente de satisfacción, placer o autoestima (aquello que gusta).
- Problemas para la formación del pensamiento crítico y en valores para la vida, y, por tanto, influyente en los procesos de adaptación.

Los vínculos entre utilidad, interés y motivación son tres ejes centrales sobre los cuales giran muchas de las innovaciones didácticas en las Ciencias Sociales. Los argumentos que se encuentran atribuyen las causas a diferentes factores. A modo de ejemplo, Sobejano y Torres (2009) argumentan que “los profesores se quejan del escaso interés de sus alumnos por la Historia [...]. Los estudiantes no muestran interés por la historia porque no terminan de ver su utilidad para hacer frente a la complejidad de su mundo presente e imaginar (se) su horizonte temporal”<sup>2</sup>.

---

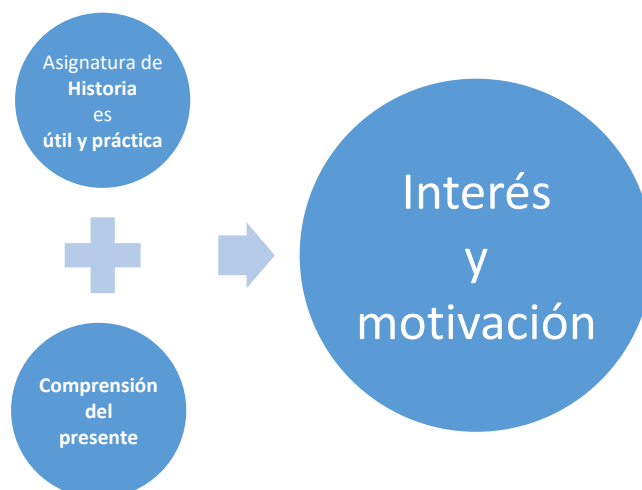
<sup>1</sup> Locución latina que significa «atrévete a saber», también «tener el valor de usar tu propia razón» o «tener el valor para usar tu habilidad para pensar».

<sup>2</sup> Sobejano y Torres, p.17



Además, Sobejano y Torres añaden, a partir de diferentes reconocidos investigadores en el campo del pensamiento crítico de la Historia, distintos estudios que demuestran:

*el insuficiente nivel de desarrollo de determinadas aptitudes transferibles a la vida social y la exigua práctica de la metodología en el aula de historia que ni siquiera pone en práctica la reflexión y la valoración. Los pobres resultados en la transferencia de la teoría a la práctica a través de procedimientos y habilidades propias revelan también la falta de integración actitudinal del mundo de los valores y denuncian estilos de enseñanza poco acordes con las finalidades del conocimiento histórico. (Sobejano y Torres, 2009, p. 26)*



## 1.2. Análisis previo de las causas

A continuación, se expone un análisis previo de las posibles causas del problema, basado en la propia observación y realizados por el autor durante su periodo formativo de prácticas, entre las que destacamos:



a) Las derivadas del diseño curricular

Debido al desarrollo lineal y diacrónico en el que se plantea el estudio de la Historia, los temas referidos a los “problemas del mundo actual” – esenciales para comprender los nexos de unión entre la historia y el presente-, son vistos al final de curso. Ante contenidos tan extensos y sujetos a imprevistos, ¿cuántas veces no se cumple la programación y no se llegan a ver las últimas unidades didácticas? Por consiguiente, si la planificación se descuadra o se acumula un retraso en la programación de aula, los temas finales no son dados y, sobre todo, esto ocurre con mayor frecuencia en cursos no propedéuticos. Como veremos este hecho está muy vinculado con el siguiente punto.

En este sentido cabe destacar la interpretación de Prats y Santacana (2011: 19) ya que justifican que en historia la construcción cultural y lineal del tiempo está vinculada a la idea de progreso de las sociedades -para legitimar un presente mejor ante la idea de un pasado indigno- y esta es, según su punto de vista, una posible causa a la ausencia de debate sobre el papel de la historia.

b) La falta de responsabilidad en la *praxis* docente

Si hay algún responsable de que el alumnado no sea consciente de la utilidad de la historia es, en gran parte, el profesorado. Dependerá de sus creencias y del enfoque educativo, de su compromiso y responsabilidad con su oficio, para enseñar una Historia capaz de generar tanto preguntas como respuestas a las demandas sociales entre adolescentes. Además, debemos añadir la desvinculación del propio historiador con los valores educativos de la propia historia así como con sus valores formativos<sup>3</sup>.

c) La falta de correspondencia entre lo que “debería ser” y lo que “es”

En algunos manuales se analizan los valores formativos de la enseñanza de la Historia así como su funcionalidad para la sociedad actual pero ofreciendo solo argumentos cualitativos. Se sirven del horizonte normativo que deberían seguir, es decir, razonando sobre aquello que *debería ser* pero olvidando o sin mostrar datos o resultados cuantitativos de lo que es la realidad cotidiana en las aulas. En términos generales, este uno de los problemas más repetido en el debate sobre la educación, la falta de correspondencia entre lo que se reflexiona o se debate en el mundo académico (o político-legislativo) y aquello que verdaderamente acontece en la realidad de las aulas. Por tanto, la falta de demostraciones cuantitativas en la argumentación sobre la

---

<sup>3</sup> Véase el prólogo de J. Aróstegui en la obra de García y Jiménez.

utilidad de la historia llevan a una falta de correspondencia entre a) la teoría centrada en el *debería ser*, y b) la práctica docente, es decir, lo que es la realidad del aula.

### 1.3. Justificación del tema

Iniciábamos nuestro discurso con algunas de las preguntas que mayor curiosidad e interés han generado en nuestro proceso formativo como futuros docentes. Responder a estas será la finalidad de la presente investigación, las cuales, nos ayudarán a definir en su conjunto la cosmovisión del papel del profesorado y a comprender mejor el oficio, además de profundizar en cuestiones esenciales para la formación del profesorado y para la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La clave que nos motiva es la siguiente: la responsabilidad del profesorado en hacer conscientes a su alumnado sobre la utilidad y el valor práctico de una asignatura cuando ayuda a despertar la curiosidad y el interés por la misma, motiva y dinamiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual facilita el sentido último de la finalidad educativa que es preparar a personas capaces de abrirse paso en un complejo y difícil mundo.

Esta justificación se inserta en una perspectiva humanista<sup>4</sup> de la educación, es decir, aquella que acentúa la importancia de los medios y los procesos sobre los fines. Este enfoque considera los aspectos socioafectivos del alumnado, requiere de un contexto flexible capaz de amoldarse a las diferentes necesidades, fomenta la autonomía, la responsabilidad y la independencia del alumnado, entre otras medidas, y se compromete intrínsecamente a minimizar los sufrimientos, posibles “traumas” o disgustos que de manera tradicional se han dado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En contraposición a este enfoque humanista encontramos un sistema de enseñanza que acentúa la importancia del fin sin importar demasiado los medios, basado en la competitividad y en los resultados, causa de la *desconexión entre la realidad del estudiante y sus materias de estudio*. Desunión que se produce cuando el anhelo de éxito y la competición son los que motivan el saber y este se convierte en un mero “tengo que aprobar para sacar un título”, con un diez o con un cinco, para así satisfacer las expectativas y ahuyentar miedos, castigos o amenazas del entorno. Por

---

<sup>4</sup> Según la caracterización de los cuatro tipos de creencias sobre la enseñanza/aprendizaje propuesto principalmente por Domenech, entre otros, 2006, p.477

tanto, un sistema que promueve un estudio sin sentido desprovisto de todo interés, motivación y curiosidad.

## 2. Fundamentación teórica y estado de la cuestión

### 2.1. Notas previas

Antes de dar comienzo, es necesario adelantar algunas notas<sup>5</sup> previas y ponerlas en conocimiento del lector para que tenga una mejor comprensión de los asuntos que se tratan y sirvan para evitar posibles interferencias innecesarias, a priori.

El objeto de la presente investigación es el alumnado de primero de Bachillerato para la asignatura de Historia Contemporánea. Por tanto, son los adolescentes de entre 15-16 años los que se consideran a la hora de tomar el referente en nuestra investigación. Además, aunque se haga mención a la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia de manera genérica, se tendrá en todo momento el ojo puesto en la Historia Contemporánea y, por tanto, Universal.

Igualmente, se hace necesario en estas consideraciones previas definir los límites conceptuales entre realidad, entorno y presente. Según la RAE y atendiendo solo a las acepciones que son pertinentes al tema que se trata, realidad es “*la existencia real y efectiva de algo; lo que ocurre verdaderamente; o lo que es efectivo o tiene valor práctico, en contraposición con lo fantástico e ilusorio*”. Entorno es “*el ambiente, lo que rodea*”. Podemos matizar aquí, tanto físico como social o cultural. Y, por último, presente (del lat. *praesens, -entis*) como sustantivo que es “*el tiempo en que se sitúa la acción, el proceso o el estado expresados por el verbo en un lapso que incluye el momento del habla*”.

### 2.2. Historia, ética y libertad

“La enseñanza de las disciplinas tecnocientíficas  
desprovistas de toda humanidad  
puede producir modernos Frankenstein;  
es decir, monstruos”  
Prats y Santacana

¿Por qué comenzar una “fundamentación teórica” con unas breves consideraciones relacionadas con la “Historia”, la “ética” y la “libertad”?

---

<sup>5</sup> Dichas notas son justificadas en su correspondiente apartado metodológico.

Además de conferirle un enfoque humanista y transversal entre disciplinas como es la Filosofía aplicada a la Didáctica de la Historia, es necesario fundamentar la presente investigación tomando en cuenta tres cuestiones que, desde un punto de vista antropológico, son fundamentales y necesarias traer a primer término:

a) El adueñarse de la Historia y considerar como propios en el presente puntos de vista o ideologías válidas en contextos del pasado.

b) Legitimar en el presente puntos de vista o ideologías del pasado que no respetan los Derechos Humanos.

c) Considerarlos como válidos sin cuestionarse sus fundamentos.

Para E. H. Carr “la función del historiador no es ni amar el pasado ni emanciparse de él, sino dominarlo y comprenderlo, como clave para la comprensión del presente”<sup>6</sup>. Además, “el historiador no es el humilde siervo ni el tiránico dueño de sus datos. La relación entre el historiador y sus datos es de igualdad, de intercambio”<sup>7</sup>.

Hobsbawm<sup>8</sup> se pregunta “¿qué puede decirnos la historia sobre la sociedad contemporánea?” Sugiere que vivimos dentro de un *continuo*, el presente nos posiciona en un lugar concreto respecto al pasado y a las “relaciones que existen entre el pasado, el presente y el futuro”. Este *continuo* permite comparar el pasado con el presente como medio para aprender de la propia experiencia. En estas relaciones existe un papel fundamental, el de los historiadores, que son los encargados de diseñar y construir el “banco de memoria de la experiencia” conjunta.

Por otro lado, aunque el pasado se conecte al presente y este se proyecte hacia el futuro a través de la idea de *continuo*, siendo *inteligentes*, no se debe usar esa conexión para adueñarse de la historia y considerarse ficticiamente “propietario” (de ideas, circunstancias,...propias del pasado que no pertenecen en absoluto); ni tampoco caer en la trampa de “esclavizarse” a él, sobre todo del que es insano, enfermizo, inmoral, incapaz de perdonar o aceptar, aquel que perpetúa y legitima la violencia<sup>9</sup> como *único* motor evolutivo o modelo válido para la protección del *status quo* y desprecia el derecho a lo humano, de lo intrínsecamente humano.

Ahora bien, ¿qué es lo intrínsecamente humano? ¿En qué se diferencian los animales de los humanos? Una de las características es, precisamente, la conciencia

---

<sup>6</sup> Carr (1973), p. 34

<sup>7</sup> Ídem p. 39

<sup>8</sup> Hobsbawm (1998), pp.38-39

<sup>9</sup> Diferenciar de la que contribuye a la seguridad y a la defensa, y cuyos límites pueden llegar a ser discutibles.

sobre la libertad. El ser conscientes y, por tanto, capaces de actuar en consecuencia sin poner en peligro, coartar o aniquilar la libertad -la vida- de los demás. Es, desde un punto de vista kantiano, el principio moral básico del respeto por la autonomía pues se origina en una razón común a todos y no en la inclinación o postura personal.

Según el filósofo utilitarista P. Singer aquello que diferencia al *ser humano* del *homo sapiens*, es decir, la cualidad que le realiza como persona y, por tanto, le distingue de otras especies animales es que el ser humano dispone de conciencia propia y autónoma para la consideración de intereses, lo cual le proporciona la capacidad ética para saber convivir y respetar a todos los seres. Esta conciencia propia es la que nos “hace diferenciados con pasado y futuro”<sup>10</sup>. A lo que hay que añadir “para tener un derecho se debe tener la capacidad de desear eso a lo que se tiene derecho, así que para tener derecho a la vida se debe ser capaz de desear la propia existencia continuada”<sup>11</sup>.

En este momento es oportuno añadir la dificultad de cuestionar que uno de los hitos más preciados para la Historia de la cual somos herederos como civilización y permite la propia vida, es la consecución y publicación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, como actual garante de la democracia y esta, a su vez, del liberalismo económico.

En líneas generales, las civilizaciones evolucionan de dos maneras complementarias: mediante el empleo de la fuerza para conseguir el monopolio de la violencia, garantes para la paz y la convivencia; y una vez se haya conseguido, se dan paso a la consecución y a defensa de los Derechos Humanos, siempre y cuando se crean en ellos<sup>12</sup>. Ahora bien, ¿cuáles son los límites entre la libertad, la necesaria seguridad y defensa para mantener la paz frente al cumplimiento de los Derechos Humanos?

En síntesis, podemos decir que es la conciencia histórica -idea de *continuo*- la que proporciona el necesario valor ético de respeto a la libertad y a la propia vida. Y es esta, por tanto, la reflexión crítica en la que nos situamos como futuros docentes atendiendo a las tensiones de nuestro presente entre violencia, Derechos Humanos (libertad e igualdad), y seguridad o defensa.

---

<sup>10</sup> Singer (1995), p. 90-93

<sup>11</sup> *Ídem*, p. 240

<sup>12</sup> Ideas sugeridas en la conferencia del Teniente Coronel Pedro Sánchez Herráez recogidas en el “Seminario Innovación Profesorado: “Geografía, Cultura de Defensa y Seguridad”, organizado por la Cátedra Almirante Juan de Borbón, UCM y CESEDEN, Ministerio de Defensa. Real Sociedad Geográfica, Madrid.

En consecuencia, el estudio de la Historia debe proporcionar herramientas de utilidad para la formación de principios, ideales y valores, de manera que cuanto más amplio, multifocal, empático sea su estudio más probabilidades de aspirar a formar ciudadanos capaces de comprender su entorno desde todos los puntos de vista posibles, desde diferentes enfoques y distancias, capaces de resolver problemas no mirando el interés y sí el bien común que comparten las sociedades, para que no abracen un pensamiento fácil, dogmático e inmovilista, tópico y prejuicioso, y sí crítico, flexible, razonado, coherente y creativo, para el futuro de nuestras sociedades.

Es por ello, que ha sido pertinente comenzar este escrito ofreciéndole este pequeño espacio, a modo de prefacio, a la ética y a la libertad, ligadas a la enseñanza de la Historia ya que son las que darán sentido a nuestra futura profesión docente. Como nos recuerda Prats y Santacana se debe ya superar el debate entre educación *versus* instrucción, “nadie se atreverá a sostener seriamente que la autonomía ética y cívica del ciudadano puede fraguarse en la ignorancia de todo aquello que es necesario saber”<sup>13</sup>.

### **2.3. Historia y presente: aportaciones historiográficas**

Aun sabiendo que existen claras distinciones entre a) la historia como disciplina científica y la historia como asignatura en la escuela; b) el conocimiento científico-académico, y el tipo conocimiento que se debe enseñar en la escuela, y c) entre el uso de la historia inmediata (también “historia del mundo actual” o “historia del presente”) y los vínculos entre presente y pasado como herramienta para la comprensión de la actualidad, se cree conveniente hacer una breve incursión en el debate historiográfico de la historia, sobre todo a partir del siglo XVIII en adelante, que es el que interesa para reflexionar sobre las diferentes concepciones que ha habido entre el pasado y el presente, ya que se encuentran en estrecha relación con su utilidad. Esta es una cuestión esencial para la fundamentación teórica de este escrito ya que el presente-entorno es un eslabón necesario para comprender la enseñanza de la Historia y su didáctica. Además, depende de la visión de los propios historiadores sobre la historia para que conozcamos un pasado u otro y, por tanto, para que el profesorado enseñe en las escuelas una historia u otra, en esencia, la experiencia educativa es posible y se construye gracias a la memoria ya pasada.

De manera que esta síntesis historiográfica entre pasado y presente arranca con la importancia en la actualidad que ofrece J. Aróstegui, para luego rescatar el debate

---

<sup>13</sup> Prats y Santacana (2011), p. 28

entre positivismo-historicismo y la Escuela de los Annales, y concluir con la visión de E. H. Carr sobre la historia como disciplina científica.

La historia no es precisamente de las integrantes de las Ciencias Sociales la que estudia el presente y, sin embargo, el mundo actual<sup>14</sup> -aquel que es coetáneo al mundo que vivimos y es presente- se ha convertido en un área de la historia a la que cada vez más se le está prestando una mayor atención como deja constancia, entre otros<sup>15</sup>, J. Aróstegui con su obra *La historia vivida, sobre la historia del presente*.

Para Aróstegui<sup>16</sup> el presente es *presencia*, es el tiempo *real* de toda la historia porque la acción siempre se constituye en el momento actual. Considera que posee un significado histórico y es susceptible a “hacerse de él una construcción historiográfica” con el objetivo de registrar lo vivido. De manera que, en dicho *presente histórico*, la *historia vivida* puede ser definida y, por tanto, llegar a ser “una percepción real de los sujetos sociales”. En consecuencia, si se deshace o se aclara esa distinción semántica entre la historia como disciplina que estudia el pasado y el tiempo presente, esta deja de ser contradictoria. Además, la Historia “no es solo la herencia recibida, sino la conciencia formada a partir de la experiencia de nuestro propio actuar”<sup>17</sup>, es decir, en el momento presente, donde confluyen la “memoria directa y la memoria adquirida” a través de un *continuum*. De hecho, si nos remitimos a su origen griego, Heródoto definía *istoria* como una investigación sobre el propio tiempo, una reflexión desde el hoy.

En la actualidad, si el término “presente” es aceptado en el estudio de la historia se lo debemos en gran medida a Marc Bloch, a Lucien Febvre y a la *Escuela de los Annales*<sup>18</sup> ya que propiciaron la ruptura historiográfica con los postulados *positivistas* que rechazaban el nexo entre “historia” y “presente”. Como consecuencia de

---

<sup>14</sup> Nos referiremos a “mundo actual” como aquel que sigue al “mundo contemporáneo”.

<sup>15</sup> Las acepciones “Historia del mundo actual”, “Historia inmediata”, “Historia del presente o del tiempo presente”, o la “Historia vivida” hacen referencia a la construcción historiográfica que estudia el tiempo presente y es resultante de su escisión con la Historia Contemporánea. En la historiografía española, además de J. Aróstegui, podemos mencionar como impulsores de esta rama a Abdón Mateos, Josefina Cuesta o María E. Hernández Sandoica. Sin duda, uno de los referentes internacionales es el *Institut d’histoire du temps présent – IHTP*, perteneciente CNRS francés.

<sup>16</sup> Aróstegui (2004), p. 63

<sup>17</sup> *Ídem*, p.12

<sup>18</sup> Corriente historiográfica francesa nacida en 1929 y fundada por Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Georges Duby o Jacques Le Goff. Se trata de una escuela de gran influencia ya que proponen una nueva manera de “hacer historia”, basada en los procesos y en las estructuras sociales (no tanto en el individuo y en el acontecimiento político) y en el planteamiento de buscar soluciones a problemas, para lo cual se hace necesario el interpretar los hechos, frente al presentarlos solo descriptivamente.

distinguirlos conceptualmente, según advirtió Pierre Nora<sup>19</sup>, se llegaba a expulsar el *presente* de la propia historia.

Esta distinción, dominante durante el XIX, también se produjo en otra corriente historiográfica denominada *historicismo*, entre cuyos representantes destaca L. von Ranke, quien establecía la separación entre el “tiempo presente” y la “historia”. Este autor consideraba que no se podía conocer realmente el pasado si se explicaba desde las categorías del tiempo actual, para lo cual se requería, además de un ejercicio de empatía histórica, un necesario principio de la perspectiva o distancia temporal para llegar a observar el pasado con objetividad e imparcialidad. Este principio acentuaba la separación entre pasado y presente por lo que convertían los hechos históricos en conclusos, lejanos a las “preocupaciones vivenciales a las que se veía abocado el historiador como sujeto inserto en una época histórica determinada”<sup>20</sup>.

Ya llegados al siglo XX, la separación entre el pasado y el presente comienza a ser cuestionada sobre todo gracias a E. Durkheim y F. Simiand, entre otros, que criticaron la concepción “empirista” del tiempo como una categoría impuesta al historiador que debe seguir la secuencia lineal y cronológica de los fenómenos. “La categoría tiempo no garantizaba la objetividad en el acercamiento al pasado ya que el historiador dirigía su mirada hacia ese pasado desde su propio presente, y era desde este a partir del cual se interrogaba sobre épocas anteriores”<sup>21</sup>.

Como decíamos más arriba, Bloch y Febvre serán decisivos en esta reconciliación entre historia y presente, ya que acentuarán la importancia de la historia cuando sirve para responder a las preguntas que los individuos se plantean sobre el momento en el que viven. Por tanto, dependiendo de la cosmovisión que se tenga sobre la vida presente se interrogará de una manera u otra el pasado. En esta misma línea, encontramos a B. Croce<sup>22</sup>, para quien la historia es ver el pasado desde el presente y a luz de las problemáticas actuales. En resumen, no se puede comprender el presente si se ignora el pasado, y a la inversa.

Otra de las aportaciones que argumenta la relación pasado-presente-utilidad de la historia, viene de la mano de E. H. Carr, a partir de la síntesis que realiza en *Qué es la Historia*. Carr nos presenta una panorámica sobre el debate historiográfico en el que se dan, principalmente, dos visiones sobre la historia:

---

<sup>19</sup> *Ídem*, p.64

<sup>20</sup> Alted y Sánchez (2005), p.128

<sup>21</sup> *Ídem*, p. 131

<sup>22</sup> Carr (1973), p.28



a) *Historia total o definitiva*: que perseguían los postulados positivistas, consistente en una historia que enumera y describe solo los acontecimientos o hechos más importantes con total autonomía del presente y diferenciándolos de las personas que los provocaron y de las conclusiones. De manera que se convierte en una historia enciclopédica, basada en la acumulación de hechos y datos que hablan por sí mismos. Se podría decir que es una visión que busca la objetividad y la confianza que desprende el empirismo.

b) Niega la historia total ya que considera que para comprender la historia no solo basta con describir los hechos, sino que además hay que comprender las ideas o pensamientos que provocaron las acciones del pasado. Se parte de la premisa de que en todo juicio histórico hay implicadas tanto personas como puntos de vista, de manera que siempre habrá un componente subjetivo que provocará cierta perplejidad o escepticismo.

Para E. H. Carr la Historia es “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado”<sup>23</sup>. En ese proceso de diálogo, son indispensables las ideas, la historia del pensamiento, para llegar a comprender qué motivaron los hechos del pasado. Y este esfuerzo de empatía, función indispensable del historiador para la comprensión histórica, se realiza siempre desde un presente, por tanto, refleja nuestra posición en el tiempo y cada momento de los presentes de la historia tiene un sentido diferente, que es nuestra visión del mundo. En un paralelismo entre la historia y la vida en particular de cualquier individuo, Hobsbawm<sup>24</sup> dice que si escribes “sobre tu propia vida es inevitable que la experiencia personal de estos tiempos dé forma a la manera de verlos, e incluso a la manera de valorar los datos a los que todos debemos recurrir y luego presentar, con independencia de nuestros puntos de vista”.

De ahí que siempre existan corrientes que debaten, critican,...porque interpretan el pasado de manera diferente. Así, para darle un sentido presente a los hechos del pasado, necesito comprender el pensamiento que es, en el fondo, una interpretación, y según esta, mostraré los hechos históricos en un orden y contextos diversos. Por tanto, diremos que los procesos de reconstrucción se rigen por una selección y una interpretación de los hechos históricos, esto es precisamente lo que los hacen hechos históricos, y son los historiadores, los encargados de diseñar y construir el “banco de memoria de la experiencia” conjunta.

---

<sup>23</sup> Carr (1973), p.40

<sup>24</sup> Hobsbawm (1998), p.231-232

Si se acepta que vivimos en un mundo presente en constante movimiento y cambio, parece lógico pensar que se necesiten nuevos enfoques historiográficos que se adapten a las nuevas cosmovisiones, a la nueva situación social. Y en consecuencia, es igualmente necesario que suceda con la Didáctica de la Historia en los diferentes contextos educativos, según se ha expuesto.

Hasta ahora, se ha pretendido fundamentar la validez del nexo de unión entre pasado-presente como enfoque historiográfico previo y necesario para proyectar esta misma perspectiva en las aulas.

A continuación, se introducirá de manera sucinta uno de los valores más importantes de la funcionalidad de la historia. Igualmente, se muestra este enfoque previo, propio a la disciplina histórica, para proyectar su utilidad en las aulas. En fin, los enfoques mantienen su misma validez sea para el investigador o experto como para un ciudadano o un alumno, tanto para la disciplina científica como para la asignatura en las escuelas.

Si una de las funciones de la Historia, como afirma el propio Hobsbawm, ha sido la de proporcionar modelos pasados que se basan en mitos y en leyendas ideales para reconstruir de modo satisfactorio un presente poco gratificante, es decir, cuando las cosas van mal, se echa mano a la Historia para maquillar y enmascarar la realidad a través de un ficticio modelo de perfección. Por consiguiente, una de las funciones prioritarias del historiador actual y de la historia, es “precisamente dismantelar dichas mitologías, a menos que se contenten [...] con ser esclavos ideológicos”<sup>25</sup>.

De manera que podemos afirmar que la Historia es útil porque te ofrece elementos de análisis para desmontar falsas creencias y prejuicios que rodean nuestra vida cotidiana. En la medida que la Historia y los historiadores cumplan esta función estarán “en condiciones de decirle a la sociedad contemporánea algunas cosas de las que podría beneficiarse”<sup>26</sup> mediante el pensamiento histórico.

Ahora bien, ¿cuáles serían las cosas que podría decirle?

---

<sup>25</sup> Hobsbawm, p.40

<sup>26</sup> *Ídem*, p.50

## **2.4. ¿Por qué y para qué se enseña Historia?: el punto de vista académico e institucional**

### **2.4.1. El valor formativo de la Historia**

Según Sandoya (2016) el porqué y el para qué se enseñan las Ciencias Sociales son cuestiones que todo docente debería hacerse desde un primer momento ya que constituyen la “base de la reflexión epistemológica”<sup>27</sup>, nos sirven de guías y, además, su respuesta permite desarrollar un imprescindible *sentido crítico*, un saber diseñar el trabajo en el aula (programar objetivos, seleccionar contenidos, metodologías, evaluaciones así como diseñar actividades) de manera *eficiente y útil*, así como para adquirir el *compromiso* necesario al que todo docente debería aspirar y, a las cuales añadimos, el *sentido ético y moral* que vincula nuestra vida personal con el ejercicio profesional, es decir, el trato humano que tan necesario se hace rescatar y constantemente recordar dado el estrés y el exceso burócrata al que se ve sometida la profesión.

Sandoya plantea que el objetivo final de las Ciencias Sociales sería “que el alumno conociera y comprendiera la realidad social, el mundo que le rodea y en el que vive” a través de una serie de conocimientos y valores que “permitieran la adaptación social; una adaptación no conformista, sino crítica”<sup>28</sup>.

A continuación, se muestra una síntesis de aquellos objetivos sobre los que descansa el valor de la enseñanza de la Historia, según Prats y Santacana (2014):

- a) La función formativa del estudio del tiempo y del espacio.
- b) Desarrollo de la empatía, de la imaginación basada en hechos reales y del sentido amplio de pertenencia a una comunidad.
- c) Inteligencia emocional, a través del conocimiento de los motivos y las razones que tienen las personas para actuar.
- d) Capacidades de inducción y deducción: el pensamiento hipotético deductivo.
- e) El pensamiento crítico y la enseñanza de la historia. “Enseñar y aprender historia es estimular el pensamiento”<sup>29</sup>, si no se enseña de manera crítica el análisis de fuentes e intereses, se está enseñando una historia mítica y posiblemente adulterada.

---

<sup>27</sup> Sandoya, p.35

<sup>28</sup> *Ídem*, p. 36

<sup>29</sup> Prats y Santacana (2011), p.44

f) Interpretar, o la visión poliédrica del pasado. “Enseña que ante cualquier situación hay distintas versiones y que antes de descartar una explicación hay que intentar verificar si se trata de una versión falsa o solo de un enfoque diferente, pero verídico”<sup>30</sup>.

g) Saber cuestionarse y buscar respuestas, no hay respuesta sin pregunta. “Enseñar al adolescente a saber formular preguntas es quizás la tarea más difícil del docente [...] que aprendan aquello que no puede ser buscado en internet”<sup>31</sup>.

### 2.4.2. La utilidad de la Historia

Según Prats y Santacana (2011) una posible definición de Historia es la de “una disciplina científica de carácter comparativo que analiza todas las sociedades a lo largo del tiempo”<sup>32</sup> y que utilizan diferentes instrumentos de transmisión para llegar a sus destinatarios según la construcción cultural del concepto, entre los que destacan la escuela y los museos de historia. La intencionalidad de este proceso comunicativo depende, principalmente, de las funciones de la Historia. Estos autores destacan entre las posibles, las siguientes funciones:

- La *función patriótica* nace en la Ilustración con el fin de formar ciudadanos en un sentimiento conjunto de autoestima, nacional-revolucionario, en defensa de la patria.

- La *función propagandística* se desarrolla principalmente en el siglo XX con el auge de los totalitarismos, cuya función es propagar mensajes positivos sobre un régimen o sistema.

- La *función ideológica* “consiste en inculcar a los ciudadanos que el sistema político social en el que se desenvuelven es el mejor posible, lo cual no impide reconocer que utópicamente podrían existir otros similares, pero difícilmente mejores”<sup>33</sup>.

- La *función de memoria histórica* se da para mantener vivos determinados recuerdos, normalmente traumáticos para la población civil.

- La *función científica* difunde los métodos y técnicas de análisis propios de la Historia, principalmente a través de hipótesis, explicaciones (métodos comparativos o construcción de modelos) y generalizaciones.

---

<sup>30</sup> Ídem, p.45

<sup>31</sup> Prats y Santacana (2011), p. 46

<sup>32</sup> Ídem, p. 22 y ss.

<sup>33</sup> Ídem, p.25

- La *función pseudodidáctica* pretende mostrar un comportamiento ejemplificante y moral para la ciudadanía. Los investigadores mediante “mensajes proféticos, intentan culpabilizar a los gobiernos o a otros actores sociales de determinadas situaciones, para exigir de este modo cambios de comportamiento, anunciar catástrofes o invocar principios”<sup>34</sup>.

- La *función para el ocio cultural* se produce cuando la ciudadanía, en su tiempo de ocio o de turismo, consume productos históricos en cualquiera de sus formatos y sin importar su veracidad.

- La *historia como materia idónea para la formación y la educación* tiene como objetivo “enseñar a comprender cuáles son las claves que residen detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los procesos” de los conjuntos de sociedades en tiempos pasados.

Para Prats y Santacana el valor formativo de la historia no reside tanto en mostrar las causas de las problemáticas de hoy, sino, más bien en exponer “las claves del funcionamiento social del pasado”. Por tanto, entienden la Historia como un “ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social-político actual y de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias”<sup>35</sup>

Por tanto, nos encontramos ante una visión que propone la Historia como el medio idóneo para “enseñar y aprender a realizar análisis sociales”, potencia las habilidades intelectuales así como el desarrollo personal.

En consecuencia, la Historia como materia educativa presentará una serie de objetivos. Según los autores que estudiamos, Prats y Santacana, proponen cuatro ámbitos de carácter general donde se agrupan los objetivos que son aplicables por nivel según la etapa educativa:

- a) *Facilita la comprensión del presente* ya que la perspectiva histórica ofrece un contexto espacio-temporal que posibilitan las siguientes claves de lectura o herramientas para leer el presente:

- a.1) *Permite analizar, en exclusiva, las tensiones temporales* de tipo social, ideológico, político, generacional, económico,...que caracterizan a cualquier proceso histórico.

---

<sup>34</sup> Prats y Santacana (2011), p.27

<sup>35</sup> *Ídem*, p.28

a.2) Enseña a *distinguir entre los motivos, las causas próximas, la causalidad estructural* y las *consecuencias de los hechos históricos*, ya sea en fenómenos, procesos o acontecimientos. Con frecuencia se presentan ligadas a factores estructurales del momento, lo cual ayuda a desmitificar visiones a corto plazo y parciales.

a.3) *Explica la complejidad de los problemas sociales*, mediante la multicausalidad, lo cual faculta para hacer frente a valoraciones reduccionistas y simplistas.

a.4) *Permite construir esquemas de diferencias y semejanzas* (rasgos comunes) entre culturas y sociedades diversas, tanto en visiones diacrónicas como sincrónicas, lo que posibilita revelar los cambios y las permanencias entre momentos históricos distintos, atendiendo a las tensiones internas y a las presiones externas.

a.5) *Estudia el cambio y la continuidad en las sociedades*, y ayuda a distinguir los cambios revolucionarios de los episódicos, las transformaciones sociales o culturas de las modas.

a.6) *Potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político y, en general, de la vida humana*, sin que esto implique renunciar a la emotividad o la sensibilidad. Si ayuda a distinguir los análisis con excesivas cargas emocionales, subjetivas, politizadas o ideologizadas.

a.7) *Enseña a utilizar métodos científicos-históricos y técnicas de la investigación social*, permite saber cómo se produce y se formula el conocimiento histórico. El trabajo activo en el aula en torno a la representación estadística, cartografía, análisis de fuentes (documentales, iconográficas,...) ayuda a incorporar “este nivel de alfabetización (*literacy*) y que prepara al alumnado para emplear el lenguaje de las ciencias sociales” en el análisis de su vida cotidiana.

Prats y Santacana [2014: 53-54] proponen una serie de objetivos (habilidades y procesos) que pretenden una nueva didáctica de la Historia basada en el método propio de análisis y de investigación, verdadera clave para la enseñanza:

- Formularse preguntas sobre el presente y sobre el pasado.
- Deducir hechos, causas o consecuencias elementales.
- Extrapolar situaciones históricas.
- Evaluar las informaciones disponibles.

- Interpretar hechos.
- Clasificar y contrastar fuentes.
- Cuestionar situaciones o explicaciones sobre los hechos.
- Proponer hipótesis.
- Diferenciar fuentes primarias de secundarias.
- Diferenciar fuentes auténticas de copias.
- Diferenciar hechos de ficciones y de opiniones.
- Detectar prejuicios.

A continuación, se muestran las fases en las que queda resumido el método:

- Ante una pregunta, un interrogante o un enigma se procede a intentar conocer qué es aquello que otros han dicho o han respondido.
- Si sus respuestas no son lo suficientemente satisfactorias hay que recurrir a las fuentes primarias existentes sobre el tema.
- Con ayuda de las fuentes es posible plantear hipótesis que intenten explicar o resolver las cuestiones planteadas.
- Para validar o probar las hipótesis hay que buscar nuevas fuentes.
- Las fuentes han de clasificarse para poder ser utilizadas.
- Las fuentes han de ser contrastadas y evaluadas críticamente.
- Al final del proceso hay que elaborar las conclusiones de la investigación destacando los puntos débiles, es decir, aquello que no ha podido ser demostrado o resuelto.

a.8) *Ayuda a conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas*, potencia una identidad compartida a través de valores, costumbres,...tanto de la propia como en un contexto comparativo con otras. Y permite distinguir entre una identidad patriótica preocupada en el bien común del nacionalismo irracional.

Estas virtudes didácticas “posibilitan la creación de una mirada nacional y fundamentada del entorno local, nacional y global. La historia es el conocimiento social que mejor permite entender el funcionamiento de las sociedades, lo que

constituye un elemento fundamental para enfrentarse a la comprensión del presente. Si es enseñada en todas su potencialidad los escolares aprenderán a ser ciudadanos conscientes y lúcidos a la hora de valorar y analizar los problemas contemporáneos que nos envuelven”. [Prats y Santacana, 2011: 31]

b) *Contribuye a desarrollar las facultades intelectuales*, es decir, de las competencias o las habilidades cognitivas mediante la investigación y la práctica socio-histórica que de manera disciplinada y sistemática, y entre las que destacan las procedimentales (y las actitudinales), como son la capacidad de clasificar, comparar, analizar, describir, inferir,...permiten el desarrollo del pensamiento formal (ver punto 2.5.1).

c) *Enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre*. La Geografía y la Historia son materias que permiten articular otras perspectivas sociales como son la económica, la artística, la antropológica, o la política,...De manera que ayudan a desarrollar miradas interdisciplinares y transversales. Por otro lado, puede dinamizar el buen gusto, el interés personal y la inquietud cultural por el pasado que se traduce en una mayor demanda de actividades relacionadas y, por tanto, repercutir en un mayor dinamismo de las políticas y propuestas histórico-culturales.

d) *Ayuda a adquirir sensibilidad o conciencia social, estética, científica,...*”la sensibilidad es el mejor medio de llegar al compromiso cívico y a la mirada más interesante sobre los problemas sociales”<sup>36</sup>, lo cual implica el desarrollo tanto de las percepciones como del conocimiento desde la pasión, la empatía, la racionalidad y el afecto. Es decir, una fusión de sentimiento y de razón, de inteligencia y deseo.

A continuación, se exponen las principales funciones de la Historia en la sociedad actual a partir de García Ruiz y Jiménez López (2010: 126); y Sandoya (2016: 40):

- a) Preparar al alumnado para la vida adulta.
- b) Facilitar la comprensión del presente.
- c) Despertar el interés por el pasado.
- d) Comprender el funcionamiento de sistemas económicos; y políticos, socio-culturales y jurídicos.

---

<sup>36</sup> Prats y Santacana (2011), p. 37



- e) Potenciar un sentido de identidad. Ayudar en la comprensión de las raíces culturales y de una herencia común.
- f) Responsabilizar de la conservación del patrimonio histórico-artístico y cultural.
- g) Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y otras culturas, antiguas o actuales.
- h) Contribuir en la formación integral de la persona y el respeto a los derechos y deberes de los ciudadanos.
- i) Transmisión de valores cívicos.
- j) Desarrollar ciertas facultades mentales (análisis, síntesis, razonamiento, causalidad, inferencia de hipótesis,...), utilizando una metodología rigurosa propia de historiadores (análisis crítico, empatía,...), mediante el estudio disciplinado.
- k) Contribuir al desarrollo de habilidades y destrezas propias de las Ciencias Humanas.
- l) Enriquecer otras áreas del currículum.
- m) Fomentar la curiosidad y el deseo de aprender.

### **2.4.3. Relaciones entre competencias, objetivos de etapa y de asignatura**

En el presente apartado queremos evidenciar las relaciones y similitudes que se encuentran entre las finalidades de las CC. SS. y las de la propia Historia vistas con anterioridad, en relación con las definiciones de las competencias claves, guardando una estrecha relación con las “sociales y cívicas”, además de su obvia semejanza con los objetivos de Bachillerato o los definidos para la asignatura de Historia Contemporánea de primero de Bachillerato, elegida para nuestro trabajo de campo.

Solo queremos dejar constancia de lo que hemos propuesto, pero sin hacer un ejercicio de profundización ya que es innecesario debido a su obviedad. De manera que se recomienda echar una ojeada a las partes subrayadas de los anexos I, II, III, IV y V.

Según la *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo, 2003) propuestas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, competencia es “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”, definición, por otro lado, muy cercana a la de inteligencia. De manera que “supone una combinación de habilidades prácticas,

conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”<sup>37</sup>, con el fin de llevar “una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno”, es decir, para “su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”<sup>38</sup>. Por tanto, se persigue un conocimiento adquirido a través de la participación activa, de la experiencia y la práctica en los diferentes contextos tanto académicos como cívico-sociales y/o profesionales.

Antes de finalizar este apartado, se quiere dejar constancia de la diferencia entre los Reales Decretos de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), ya que el desarrollo de la esta última es un tanto más escueto e impreciso en sus objetivos concretos al ser omitidos.

Dicho esto, solo incidiremos en la parte que nos es útil para justificar nuestra argumentación y que evidencia los matices en una y en otra. Dicen las leyes que el estudio de la historia debe servir para “entender el mundo que rodea a los estudiantes, pero también para preguntarse por el pasado, puesto que desde él tiene sentido el presente [...], y precisamente para explicar tal cambio debemos recurrir a la multiplicidad de sectores que componen la vida cotidiana”(LOMCE). Nótese la diferencia con “es imprescindible que los estudiantes comprendan la realidad y los problemas en los que viven, sean capaces de transferir conocimientos del pasado para interpretar el presente y puedan tomar decisiones conscientes y sin prejuicios, como ciudadanos del mundo [...] situarse conscientemente en la realidad en que se vive, entender los problemas que se plantean y llegar adoptar decisiones personales razonables ante los mismos, así como compromisos que contribuyan de manera activa y responsable a la construcción del futuro” (LOE).

Decálogo de parámetros para la enseñanza de la historia al término de la educación básica

“La historia contribuye a la formación de una ciudadanía de calidad:

1. En la medida que facilita a los ciudadanos el acceso a la información y al conocimiento del presente, ya que todo en el presente puede ser mejor comprendido conociendo el pasado.

<sup>37</sup> Según la Orden ECD/65/2015, p. 6986

<sup>38</sup> *Ídem*, según la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006.

2. En la medida en que estimula la participación política desde el conocimiento de la misma.
3. Al mostrar que, en repetidas ocasiones, los humanos hemos sido capaces de destruirnos a nosotros mismos y de destruir también nuestro entorno.
4. Al demostrar que en la construcción del conocimiento humano todos los pueblos han aportado su sabiduría y su esfuerzo. La cultura humana no es la obra exclusiva de un único grupo de personas.
5. Al enseñar que cuando el poder no respeta los derechos del ciudadano devienen ilegítimo y, por tanto, la lucha para derribarlo se convierte en legítima.
6. Porque muestra que sobre la injusticia y la intolerancia jamás se pudo construir una sociedad libre y estable.
7. Pues enseña que solo mediante la solidaridad entre las personas y los grupos es posible desafiar el futuro incierto.
8. Al desarrollar el pensamiento crítico sobre los hechos.
9. Al fomentar en las personas el pensamiento hipotético deductivo.
10. Al favorecer al desarrollo de la inteligencia emocional”.

[Prats y Santacana, 2011: 50-51]

#### **2.4.4. Una propuesta de síntesis sobre las finalidades y la utilidad de la Historia**

En el siguiente cuadro pretendemos poner en relación y sintetizar, incluyendo los marcos académicos e institucionales, tanto los objetivos Reales Decretos<sup>39</sup> como las competencias claves, sociales y cívicas<sup>40</sup>, así como de las finalidades sobre la utilidad de la historia que aportan las investigaciones. Como hemos señalado la utilidad práctica del aprendizaje de la Historia está muy con la adquisición de competencias y, donde *los porqués* y *los para qué*s están estrechamente interrelacionados. Por tanto, nos centraremos en la utilidad de la Historia atendiendo a su valor educativo y formativo para los adolescentes.

---

<sup>39</sup> Ver ANEXOS IV y V

<sup>40</sup> Ver ANEXO II

<p style="text-align: center;"><u>Objetivo general</u></p> <p>Ayudar al conocimiento y comprensión del presente, de la realidad personal, social y profesional tanto desde el entorno próximo como del contexto global, en sus diferentes escalas regionales; con el fin de permitir una la adaptación social, crítica y ética-moral. (En esta formulación pretendemos integrar el término <i>glocalización</i>, es decir, pensar de manera global y actuar localmente, en lo próximo y en lo cercano).</p>			
<p style="text-align: center;"><u>Conceptuales</u></p> <p>Conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir)<sup>41</sup></p>	<p style="text-align: center;"><u>Procedimentales</u></p> <p>Destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer)<sup>42</sup></p>	<p style="text-align: center;"><u>Actitudinales</u></p> <p>Influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser)<sup>43</sup></p>	
«Aprender a conocer»	«Aprender a hacer»	«Aprender a ser»	«Aprender a convivir»
<p style="text-align: center;">Saber “situarse conscientemente en la realidad en que se vive”<sup>44</sup></p> <p style="text-align: center;">Ante sociedades cambiantes, dinámicas y complejas y en contextos cada vez más diversificados, interconectados y globalizados</p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar y comprender los conflictos, los problemas y los retos actuales de los diferentes ámbitos (económicos, geopolíticos, históricos, socioculturales, científicos, éticos,...) y escalas que componen la sociedad.</li> <li>- Conocer y comprender los principales conceptos, procesos y sistemas de las estructuras sociales-culturales, políticas, jurídicas y económicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Institucionales.</li> <li>· Culturales (“cultura democrática”).</li> <li>· Individuo, grupo y organización del trabajo.</li> </ul> </li> <li>- Comprender el funcionamiento de sistemas y estructuras económicas; y políticas, socio-culturales y jurídicas.</li> <li>- Interpretar las identidades culturales y nacionales como procesos socioculturales dinámicos y en interacción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de transferir conocimientos del pasado para interpretar el presente.</li> <li>- Saber emplear diferentes métodos de... <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis, reflexión y síntesis</li> <li>- Cuestionamiento</li> <li>- Hipótesis y deducción</li> </ul> ...de manera crítica y creativa, tanto de las fuentes de información como del propio conocimiento.</li> <li>- Saber reconocer y criticar desde el fundamento histórico y de la razón: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prejuicios.</li> <li>- Tópicos.</li> <li>- Falsas argumentaciones.</li> </ul> </li> <li>- Ser capaz de comprender la realidad desde el mayor número de perspectivas y puntos de vista posibles.</li> <li>- Saber elaborar respuestas constructivas.</li> <li>- Saber adoptar decisiones personales razonables, conscientes y sin prejuicios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la curiosidad y el deseo de aprender desde la sensibilidad y la inteligencia.</li> <li>- Favorecer una ética y moral personal, coherente y honesta.</li> <li>- Desarrollar una actitud crítica y responsable respecto a los problemas de hoy, solidaria en la defensa de la libertad, justicia, los Derechos Humanos, los valores democráticos y la construcción de la paz.</li> <li>- Desarrollar la capacidad de empatía desde una actitud: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Solidaria.</li> <li>· Tolerante.</li> <li>· Respetable.</li> </ul> </li> <li>- Actuar desde los fundamentos de las competencias sociales y cívicas.</li> <li>- Potenciar un sentido de identidad. Ayudar en la comprensión de las raíces culturales y de una herencia común.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilizar de la conservación del patrimonio histórico-artístico y cultural.</li> <li>- Desarrollar una actitud de compromiso que contribuya de manera activa y responsables a la construcción de un futuro.</li> <li>- Interés por el desarrollo socioeconómico y contribuir a un mayor bienestar social y cívico, en diferentes escalas.</li> <li>- Estar predispuesto y comprometerse política y socialmente a la: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Participación.</li> <li>· Cooperación.</li> <li>· Colaboración.</li> </ul> A diferentes escalas en la ayuda en comunidad y en el fortalecimiento de la sociedad civil.</li> <li>- Saber interactuar pensando en el bien de una sociedad.</li> </ul>

<p>- Ayudar en la comprensión de las raíces culturales y de una herencia común.</p> <p>- Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y otras culturas, antiguas o actuales.</p>	<p>- Saber resolver conflictos desde la mediación y la no-violencia.</p> <p>- Fomentar otras facetas del currículo, así como el análisis transversal, multidisciplinar y multicasual; o saber adoptar diferentes enfoques.</p>		
--	--	--	--

FUENTE: Elaboración propia

---

<sup>41</sup> Según Orden ECD/65/2015, de 21 de enero: LOMCE-Orden Competencias claves

<sup>42</sup> *Ídem*

<sup>43</sup> *Ídem*

<sup>44</sup> RD Bachillerato 2007

## **2.5. La percepción de la materia de Historia: el punto de vista del alumnado**

### **2.5.1. El desarrollo del pensamiento formal**

Según Prats y Santacana “los contenidos de Historia son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos”. Por tanto, dependerá de la capacidad para la manipulación de contenidos, de su desarrollo cognitivo, es decir, del grado de maduración en la formación del pensamiento formal. Para Adrián Serrano, a partir de la obra de Inhelder y Piaget titulada *De la lógica del niño a la lógica del adolescente* (1955) –obra que marcará el inicio del estudio sistemático de la inteligencia y del razonamiento de los adolescentes- propone tres características que definirán el pensamiento formal, y cuyo proceso de adquisición va desde los 11-15 años, progresivamente hasta los 15-20 donde se consolida. Estas competencias son las siguientes:

a) *Lo real es concebido como un subconjunto de lo posible*, es decir, se es “capaz de razonar sobre las distintas posibilidades de una situación”<sup>45</sup>, si es posible puede ser real aunque sea imaginaria.

b) *Razonamiento hipotético-deductivo*: estas realidades alternativas a las que hemos hecho mención, son “estructuradas en forma de hipótesis que hay que verificar, siguiendo una lógica deductiva y controlando las distintas variables”<sup>46</sup> y posibilidades de forma sistemática y planificada.

c) *Pensamiento proposicional*: es la capacidad de abordar “las relaciones lógicas que se establecen entre enunciados o proposiciones, manifestadas bien a través de un lenguaje verbal, lógico o matemático”<sup>47</sup>. De manera que el pensamiento se independiza de los datos de la realidad y pasan a poseer la capacidad de operar desde una lógica formal o abstracta.

De manera que el desarrollo y la coordinación de estas capacidades son fundamentales para comprender hasta qué punto puede ser útil para un adolescente un determinado contenido histórico en base a su competencia para razonar, verbalizar o “manipular” el conocimiento histórico. En otras palabras, hasta dónde es capaz de transvasar el conocimiento aprendido en las aulas a su vida social y cotidiana como por ejemplo al leer un periódico o al ver alguna noticia en las redes sociales o cuando surge

---

<sup>45</sup> Adrián Serrano, p.8

<sup>46</sup> *Ídem*, p.8

<sup>47</sup> *Ídem*, p.8

algún tema de conversación a la hora de la cena entre familiares o amigos donde es pertinente aplicar algún conocimiento o análisis propio de las Ciencias Sociales.

Por tanto, el conocimiento y los procedimientos históricos en su conjunto son comprendidos a partir de la capacidad para razonar y verbalizar el pensamiento sobre lo posible, lo imaginario o lo hipotético, es decir, aquello que ocurrió en el pasado. Pero en ella, a la hora de utilizar un determinado conocimiento, no solo influyen las competencias del pensamiento formal sino que también otras variantes como veremos a continuación.

### **2.5.2. Investigaciones sobre qué piensa el alumnado. Un estado de la cuestión**

El panorama actual sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales es producto de una profunda transformación que nace en Estados Unidos hacia la segunda mitad del siglo XX. Más tarde llegará a Europa desde el mundo anglosajón y en los años ochenta aterrizará en España promovidos por organismos internacionales como la UNESCO. Estos cambios renovarán el interés e impulsarán numerosas investigaciones centradas en los aspectos curriculares y pedagógicos, a partir de las tendencias originadas en el *New Social Studies* cuyas teorías sociológicas ponen el objeto de estudio en la acción, concretamente, en el “sentido práctico de la vida social”<sup>48</sup>. Además, no se debe olvidar la contribución a esta nueva pedagogía en el sentido democrático y de la revalorización de las escuelas promovidos por el filósofo John Dewey.

En este marco de transformación, las investigaciones buscarán analizar e interpretar la realidad escolar en todos sus ámbitos, mejorar la adaptación de la educación a las nuevas demandas de la sociedad y pondrán el foco de atención en el alumnado que se convertirá así en el principal protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De ahí que sea esencial conocer qué piensan los adolescentes sobre las materias que estudian, concretamente sobre las Ciencias Sociales, y cómo inciden en la construcción de su desarrollo cognitivo. Los resultados de estas investigaciones serán de gran utilidad para las instituciones encargadas en el diseño curricular y, sobre todo, para el profesorado ya que les impulsará a proponer nuevas metodologías.

---

<sup>48</sup> Sobejano (2009), p. 18

El principal debate al que haremos referencia para dar forma a este panorama y que acaparará gran parte del interés y, por tanto, del proceso renovador, es producto de la preocupación que surge a partir de las primeras investigaciones (Fuentes: 2002). Estas pretenden definir cuál es la visión y qué piensan realmente los estudiantes sobre las Ciencias Sociales y, en particular, sobre la Historia. Sus resultados serán una primera llamada de atención sobre el tema para el profesorado lo cual despertará su preocupación ya que se pondrá en relación con sus carencias metodológicas. Esta confrontación será uno de los ejes centrales en el proceso de renovación didáctica.

Las primeras aportaciones que impulsarán este ámbito de investigación sobre el qué piensa o percibe el alumnado sobre la asignatura de Historia, llegarán con los avances en psicología evolutiva a partir de las teorías de J. Peaget. En esta línea las investigaciones de Peel, Hallam o Booth realizadas en Reino Unido en los años setenta concluyen que la “mejora en la comprensión y en la visión que los alumnos tienen del pasado es producto de la educación recibida y no tanto de la maduración, como proponían modelos anteriores”<sup>49</sup>. Por tanto, la enseñanza y aprendizaje de la Historia dependerá más del uso de metodologías activas, basadas en la deducción y capaces de despertar el interés por el pasado, y no tanto del desarrollo del pensamiento formal.

En los ochenta, este debate académico cristaliza dos visiones atendiendo a la naturaleza de la percepción sobre la Historia en los adolescentes. La primera, sintetizada en el artículo de Larry Cuban «History of teaching in social studies», dando cabida en una misma postura argumental a un gran número de autores<sup>50</sup> desde inicios del siglo XX, es definida como la visión *tradicional*, caracterizada por la figura central del profesorado que apoyado en el libro de texto (material más usado) explica el pasado en clases magistrales o expositivas (metodología más usada), la pasividad del alumnado como mero receptor que escucha sus explicaciones (actividad más realizada), toma apuntes y realiza ejercicios del libro, y donde la capacitación es la mera reproducción memorística de la información, haciendo un uso excesivo y centrado únicamente en la memoria (capacidad más valorada)<sup>51</sup>. La principal consecuencia que se deriva de esta *didáctica tradicional* es una escasa conexión o vinculación entre la materia y la vida de los estudiantes ya que se narran acontecimientos lejanos e incomprensibles, por tanto, de baja utilidad para sus vidas. Por consiguiente, el alumnado mostrará un escaso

---

<sup>49</sup> Fuentes (2002), p. 56

<sup>50</sup> Según Fuentes, esta corriente la integran autores como Downey y Levstik con «Teaching and learning history», los firmantes del «Informe Weiss»; Easley, Applebee o Briggs, entre otros tantos. p. 60-61

<sup>51</sup> Fuentes (2002), p. 60



interés por la Historia, así como una mínima motivación o curiosidad, solo la justa para aprobar o conseguir alguna recompensa extraacadémica.

Dentro de esta primera confrontación, encontramos un segundo grupo de investigadores con Shick a la cabeza que afirma que el alumnado sí siente interés por el estudio de la Historia y, además, lo consideran útil y básico para su formación y cultura. Por consiguiente, saben diferenciar este interés de las malas experiencias educativas que son las que formarán esa mala opinión que posteriormente se proyectará de forma negativa.

Pues bien, a partir de la toma de conciencia que caracteriza el modelo tradicional, esta se convertirá en la principal preocupación de las investigaciones, se buscará transformar esta visión de una Historia aburrida, lejana e incomprensible, sin ninguna utilidad para la vida y que no provoca inquietud o curiosidad alguna. En este nuevo rumbo, las investigaciones tendrán como objetivo llegar a un polo opuesto aún por descubrir pero con claros indicios que guiarán el camino, a partir de los vínculos *percepción de la Historia-utilidad-interés*.

A continuación, ofreceremos una panorámica internacional y nacional, tanto pasada como presente, de los principales proyectos que han guiado el curso de estas transformaciones didácticas y que mantienen su vigencia en la actualidad. Desde los primeros resultados que guiarán el curso de las investigaciones, se evidencia una influencia directa y decisiva de los siguientes factores en la visión de la Historia por parte de los estudiantes:

- a) El enfoque educativo del docente: sus creencias repercutirán en su actitud frente a los estudiantes.
- b) Las metodologías y los recursos empleados.
- c) La importancia de las ideas previas en las estructuras cognitivas.

Dentro del primer punto, *el enfoque educativo del docente: sus creencias repercuten en su actitud frente a los estudiantes* es destacable el punto de inflexión que supone la conferencia en Pittsburg titulada «Enseñar, conocer y aprender historia» (con el apoyo de autores como Shemilt, Lee y Ashby). Los resultados de autores como Grand demuestran la influencia de la actitud del profesorado con la adquisición de una visión global y significativa de la historia por parte del alumnado.

En el segundo de los puntos, las investigaciones como las de Brophy y Vansledright, o el «proyecto Historia 13-16» dirigido por Shemilt demuestran la *influencia directa de las metodologías y los recursos* empleados en clase como factores decisivos en la configuración de la visión de la Historia del alumnado. De manera que dependerá del profesorado que se tenga una visión de la Historia (y del papel del historiador) como un conjunto de conocimientos cerrados y exactos, sin la importancia del elemento interpretativo; o, por el contrario, abiertos y discutibles, donde el historiador interpreta los hechos, como resultado del trabajo a partir de fuentes o evidencias, ligados a la reconstrucción de hechos o de investigaciones sobre problemas o hipótesis, análisis, reflexión e interpretación crítica.

Como consecuencia de las conclusiones de «Historia 13-16»<sup>52</sup> las propuestas didácticas empleadas en clase comienzan a cambiar el parecer del alumnado por la materia. Aldrich en 1986 publica los resultados de una encuesta realizada entre 1968 y 1983 en Reino Unido, donde la percepción sobre la utilidad y el interés de la Historia aumentan un 24% y un 21%, respectivamente entre los años señalados. Y, por otro lado, aparecen las publicaciones de Asbhy y Lee, desde el «Institute of Education» de Londres, donde detallan sus investigaciones sobre: percepción del pasado, evidencias históricas y comprensión empática. En términos generales, podemos decir que estas propuestas buscaban estudiar las “capacidades para transferir lo aprendido a otros contextos”<sup>53</sup> o los procesos de razonamientos que se ponen en marcha al analizar evidencias históricas.

En los años noventa, los proyectos de Lee, Ashby Dickinson<sup>54</sup>; o el de Davies y Williams estudian los juicios sobre las actitudes de personajes históricos y concluyen que el alumnado puede “llegar a desarrollar importantes niveles de interpretación del pasado si, desde las aulas se les ha potenciado la capacidad crítica en el análisis de las fuentes históricas y si se les ha animado a participar activamente exponiendo sus opiniones y puntos de vista”<sup>55</sup>. En esta línea, Brenneman, analiza la comprensión de los puntos de vista, sentimientos y actitudes (empatía histórica), y considera “que los profesores deben ayudarles a conectar el pasado con sus vidas y a advertirles la utilidad

---

<sup>52</sup> La historia es “descriptiva y explicativa, y habla de toda la sociedad”; “producto de elaboraciones discutibles”; “una materia interesante y útil”; “una materia que exige esfuerzo y dedicación”; “una materia en la que se potencia el análisis y la interpretación de fuentes”. Fuentes (2002) p.57

<sup>53</sup> Fuentes (2002) p.56

<sup>54</sup> «CHATA Project: Concepts of history and teaching approaches at key stage 2 and 3»

<sup>55</sup> Fuentes (2002), p. 59-60

para entender el mundo actual”<sup>56</sup>, es decir, a crear conexiones significativas entre la Historia y su experiencia. Esto “permitirá al alumno ir adquiriendo el hábito de ponerse en el lugar de las personas del pasado, entendiendo así sus puntos de vista”<sup>57</sup>, lo cual repercutirá en un estudio más estructurado, coherente y dinámico sobre el pasado.

Para el tercero de los puntos propuestos, *la importancia de las ideas previas en las estructuras cognitivas en la comprensión histórica*, nos situamos en la década de los noventa. Autores como McKeown y Beck ponen el acento en la importancia de los medios de comunicación y de la familia como agentes que ayudan a crear ideas previas sobre acontecimientos históricos en los estudiantes. Estos autores concluyen que es “esencial que el profesor ayude al alumno a conectar los tópicos sociales preexistentes en sus redes conceptuales con la nueva información, corrigiendo así errores, siendo más capaz de relacionar conceptos y elaborando conocimientos más estructurados”<sup>58</sup>. En la misma línea Seixas se centra en el factor de la multiculturalidad vinculado a la interacción entre escuela y familia, poniendo de relieve cómo las experiencias familiares influyen en la manera en que el alumnado entiende la Historia y sugieren que las escuelas deben poseer mecanismos de adaptación para integrar ese conocimiento y despertar el espíritu crítico del alumnado para que sea capaz de cuestionar los tópicos o ideas erróneas. En el caso de carecer de este espíritu crítico, se llega a “entrar en clara contradicción con la historia escolar reglada y provocando una falta de comprensión y un aprendizaje parcial y poco significativo”<sup>59</sup>.

En síntesis, la conciencia por parte del profesorado así como en el ejercicio de su responsabilidad, al considerarse la principal causa de presentar una Historia tan carente de utilidad e interés –según describe la visión tradicional sobre la educación-, le llevarán a innovar y transformar los modelos educativos con el fin de adaptarse a las demandas sociales y hacer una Historia más útil, significativa y práctica para la vida social de los estudiantes.

Centrándonos en el panorama español, tal y como hacíamos referencia más arriba, esta corriente innovadora de cambios surgidos entre Reino Unido y Estados Unidos, llega a España en la década de los setenta y principios de los ochenta. Grupos docentes que investigan sobre nuevos métodos y enfoques serán sus protagonistas

---

<sup>56</sup> Fuentes (2002), p.65

<sup>57</sup> *Ídem*, p.65

<sup>58</sup> *Ídem*, p. 62

<sup>59</sup> *Ídem*, p.64

entre los que destacan *Germanía 75*, *Garbí*, *Historia 13 - 16* o *Cronos*, entre otros. Ya en los noventa, cobrarán importancia *Kairós*, *Gea-Clíó* o *Insula Barataria* y se crean grupos de investigación en las universidades lo cual contribuye a perfilar el rumbo y el diseño de la futura didáctica. A pesar de que en la actualidad los recursos y metodologías recogen estas innovaciones que pretenden superar el modelo memorístico, enciclopédico y lineal de tiempos pasados, no siempre sucede y, hoy se pueden apreciar algunos desfases e incongruencias en este sentido.

Entre los grupos citados, debemos destacar por su pertinencia con el tema que se desarrolla, la labor de investigación del grupo *Historia 13 – 16*. Según Prats [Carretero, Pozo, Asensio, 1989: 207] este pretendía ofrecer herramientas de análisis desde una óptica abierta (en pleno contexto de la Transición democrática) valiéndose de una memoria pública con el fin de ofrecer una perspectiva histórica sobre los problemas actuales; para valorar y hallar la propia identidad personal desde la comparación histórica de culturas; llegar a comprender las permanencias o transformaciones de los procesos humanos; y pensar en un espíritu crítico con la capacidad de juzgar y opinar con fundamento. Enseñar a ser crítico no es desvelar posturas polémicas sino “mediante el estudio de situaciones del pasado [...] (se) descubra la diferencia entre hecho e interpretación, entre causa y motivo. Esto con el fin de que a la hora de valorar cualquier hecho pueda situarse mentalmente y afectivamente en todas las posturas y, al tiempo, elija la suya desde una posición de comprensión y tolerancia”.

En España, actualmente, cabe destacar algunos autores o grupos de investigación que, sin duda, son referentes en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En primer lugar, debemos señalar por su calidad, amplitud en los campos, divulgación y visibilidad a Dr. J. Prats, director del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, y a todo el equipo de investigadores entre los que destacamos a C. Fuentes por su trabajo “Concepciones de los alumnos sobre la Historia” o a Joan Santacana que tanto han contribuido al desarrollo de este trabajo. Asimismo y en relación a trabajos de investigación sobre el alumnado cabe destacar a M. Carretero, I. González Mangrané, Grupo Valladolid y el Grupo DIGHES, entre otros.

A continuación, se pone en relación lo expuesto hasta el momento con el interés y, en consecuencia, con la motivación y la curiosidad, desde el punto de vista del profesorado.

## **2.6. Interés, motivación y curiosidad: la responsabilidad del profesorado**

Hasta el momento nos hemos centrado en la utilidad y en los valores formativos de la historia. En este apartado nos dedicaremos a hacer algunas consideraciones necesarias para terminar de fundamentar aquellos elementos esenciales que configuran nuestra hipótesis, y como veremos es igualmente determinante el campo de las percepciones.

Comenzamos con el desarrollo del horizonte normativo –punto de vista académico e institucional-, que proponen las investigaciones, seguidamente pasamos el foco al protagonista del proceso educativo –punto de vista del alumnado- para saber qué piensa de la materia, por qué lo piensa y qué factores influyen; por último, nos centraremos en el interés unido a la curiosidad y a la motivación, confiriendo un alto grado de responsabilidad sobre estos términos a la figura del profesorado. Como vimos en apartados anteriores, su conciencia sobre una determinada problemática hizo que cambiara su estrategia didáctica.

El interés es el provecho, la utilidad, la ganancia o, mejor, el valor que en sí posee alguna cosa pero estas cualidades son atribuidas por las personas. Aplicado a la asignatura de Historia, se sabe que esta materia tiene muchos y buenos beneficios para la persona pero si esta no los descubre o no sabe sacarle el provecho, dichos frutos se pierden. De manera que este beneficio, utilidad o valor que se obtiene de la historia son cualidades que las atribuye el propio alumnado según el grado utilidad que encuentre en la materia, es decir, de interés. En consecuencia, interés va estrechamente ligado a la utilidad. Pero y, ¿la curiosidad y la motivación?

La curiosidad es la inclinación a aprender o saber cosas ajenas o que se desconocen. O también es entendido como el interés que algo despierta por su originalidad. En potencia, el ser humano es un gran ignorante a pesar de acumular siglos de conocimiento. La infinitud del mundo, del universo es proporcional a su desconocimiento. ¿Cómo despertar la curiosidad, la inclinación, el deseo por aprender historia? Aquí es donde entra en juego la motivación.

El fondo de la cuestión parece ser bien sencilla, cuando algo te gusta, es placentero, se obtiene un beneficio positivo y se convierte en una actividad que reporta autoestima.

La mayoría de especialistas coinciden en que la motivación es “un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”<sup>60</sup>, lo cual lleva a provocar cambios o bien académicos o bien para la vida. En las aulas, los factores que se consideran que influyen en la motivación responden a variables internas (personales) y a variables externas (contexto), y todos influyen en el aprendizaje escolar y, por tanto, en la mejora del rendimiento académico.

Entre las variables internas se consideran principalmente los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales:

- a) Cognitivas > “poder” hacerlo > “habilidad” (*skill*): capacidades, conocimientos, estrategias o destrezas.
- b) Motivacionales > “querer” hacerlo > “voluntad” (*will*):
  - Disposición, intención y motivación (actitud).
  - Intenciones y expectativas, metas, percepciones (autoconcepto) y creencias.

Y entre las variables externas se consideran los elementos claves en el aula: profesor, alumnos y contenidos.

¿Por qué hemos añadido al título de este capítulo, junto a interés, motivación y curiosidad, la “responsabilidad del profesor”? Según García y Doménech la figura del profesorado es fundamental en la formación del autoconcepto social y académico (en su desarrollo, mantenimiento o modificación) porque al ser la persona más influyente dentro del aula, por tanto, su valor y su opinión sobre la persona son valorados por el alumnado lo cual pondrá al profesorado en relación directa con la autoestima del alumnado. En consecuencia, repercutirá en su motivación y rendimiento.

Paralelamente, las interacciones que se dan en el aula, entre iguales, sirven para comparar información del propio autoconcepto (por ejemplo, la autoeficacia al comparar los resultados académicos) lo cual servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar la propia percepción, de manera que determinará la expectativa de logro y la motivación.

Por otro lado, cabe destacar algunos factores relacionados con la organización y la estructura de la enseñanza que influyen en los objetivos del alumnado y son

---

<sup>60</sup> García y Doménech (2002), p. 25

directamente responsabilidad del profesor. Según Ames, a través de Sánchez y Doménech, se dividen en tres dimensiones (y una cuarta que influye en las anteriores):

- a) El diseño de las tareas y actividades de aprendizaje.
- b) Las prácticas y sistemas de evaluación y la utilización de recompensas.
- c) La actitud del profesor: distribución de la autoridad o de la responsabilidad en clase.
- d) Organización del aula.

Asimismo, el tipo de emoción que se experimenta al realizar una actividad es determinada por las características de su contenido y por la estrategia metodológica, por consiguiente, para que el alumnado se sienta “motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir sentido (utilidad del tema) a aquello que se propone”<sup>61</sup>. Esto, igualmente, es una situación de aprendizaje de la cual es responsabilidad el profesorado (por ejemplo, en el uso de las distancias óptimas entre lo que se sabe y el nuevo contenido). Por consiguiente, tal y como se apuntaba más arriba, el grado de atractivo y de interés con el que se enseña y se muestra una materia crea un contexto de aprendizaje capaz de generar el disfrute, es decir, una motivación intrínseca donde surgen una variedad de emociones placenteras y positivas que ayudarán si cabe a una mejor valoración de las materias en las escuelas, un vínculo esencial y prioritario a seguir.

Otro de los elementos que debemos de señalar son las posibilidades de transformar y flexibilizar los entornos o los ambientes de aprendizaje, proponer retos y desafíos novedosos, siempre variados y diversos. Ayudar y facilitar la toma de decisiones así como darles la palabra y escuchar sus intereses y necesidades, fomentar su independencia y sus responsabilidades así como sus mecanismos de autocontrol. Además centrarse en los mecanismos de progreso y mejora individual, reconociendo el esfuerzo y transmitiendo “la visión de que los errores son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje”<sup>62</sup>.

Dada su pertinencia se hace necesaria incluir la propuesta de García y Doménech para mejorar la motivación en las aulas. Esta se vertebra desde la conexión entre profesorado, alumnado y contenidos atendiendo a tres momentos de la situación educativa: el antes, el durante y el después. El antes donde se diseñan y se planifican

---

<sup>61</sup> García y Doménech (2002), p.33

<sup>62</sup> *Ídem*, p.34

de manera sistemática y rigurosa las unidades didácticas y el trabajo de aula. El durante orientado a crear un clima afectivo, estimulante y de respeto. Y el después en el que se realiza una evaluación criterial valorando los logros (y no errores) y el esfuerzo personal en línea con las posibilidades y limitaciones; o con autoevaluaciones conjuntas donde se expongan las emociones y sentimientos experimentados.

Como decíamos con anterioridad, el reto de formar y educar a generaciones ante sociedades cambiantes, dinámicas y complejas en contextos cada vez más diversificados, interconectados y globalizados, hace que los niveles de estímulos sean cada vez más constantes y más vertiginosos. De manera que las didácticas no deben quedarse dormidas y contravenir este exceso de estímulos. Como dice Sandoya “no bastan excusas como que si no tienen interés es su problema”<sup>63</sup>. El profesorado que es el ejecutor de las esas didácticas debe ser una persona que sepa generar interés, curiosidad y motivación.

Para finalizar este apartado, destacar la estrategia para motivar al alumnado que propone Sandoya (2016: 69), que es ni más ni menos que la propia motivación del profesor. La ilusión, la viveza, el manejo de estilos, la capacidad de incitar y sugestionar,...son componentes necesarios. El profesor sugiere que una persona estará receptiva a aprender si se dan alguna de las siguientes circunstancias:

- Cuando le valoran.
- Cuando tiene éxito.
- Cuando lo que estudia le sirve para algo.
- Cuando entiende lo que está estudiando.
- Cuando le divierte aprender, le gusta.

Nuestra apuesta en la presente investigación ha sido optar (principalmente y sin excluir al resto) por el tercero de los puntos: *cundo lo que estudia le sirve para algo*.

### **3. Objetivos**

Dentro de la amplitud de objetivos que presenta la utilidad de la Historia, según hemos visto en el apartado anterior, seleccionamos el de la capacidad para ayudar a comprender problemáticas del momento presente, es decir, la manera en que el alumnado transvasa de manera crítica el conocimiento académico y lo aplica en su vida social para comprender el entorno. Recordemos que la finalidad última de las Ciencias

---

<sup>63</sup> Sandoya (2016), p. 67



Sociales para Sandoya es “que el alumno conociera y comprendiera la realidad social, el mundo que le rodea y en el que vive” a través de una serie de conocimientos y valores que “permitieran la adaptación social; una adaptación no conformista, sino crítica”.

Por tanto, la hipótesis de partida es demostrar si la asignatura de Historia cuando ayuda a comprender el presente, el entorno en el que se vive, se convierte en una materia útil y práctica para los estudiantes, de manera que es capaz de generar mayor interés, motivación y curiosidad.

Para este fin, hemos elegido una problemática actual como es la cuestión de Siria y la llegada de refugiados a las fronteras europeas y lo hemos puesto en relación con el tema de la descolonización.

### **3.1. Objetivo general**

Comprobar si la Historia como materia curricular es útil al servir como instrumento válido de respuesta a las demandas sociales de los adolescentes, para interpretar y transformar la realidad en base a los Derechos Humanos; y si el reconocimiento de este vínculo entre “asignatura” y “utilidad” sirve como elemento motivacional.

### **3.2. Objetivos concretos**

1. Conocer la concepción o percepción general de la materia de Historia.
2. Definir cuáles son sus preocupaciones del mundo actual.
3. Averiguar cómo y en qué grado es de utilidad social la Historia como materia escolar.
4. Averiguar si la demostración sobre la utilidad de la Historia realizada a través de la propuesta metodológica y el estudio de un caso práctico ha generado un mayor grado de interés, satisfacción, motivación y curiosidad por la materia.
5. Incorporar las nuevas tecnologías mediante la realización de un vídeo divulgativo empleando una metodología humanista y constructivista (aprendizaje significativo, proyectos de investigación, colaborativa y cooperativa, e interdisciplinar) acentuando la importancia de los procedimientos y los procesos.

## **4. Hipótesis de partida**

La hipótesis de partida es demostrar si la asignatura de historia cuando ayuda a comprender el presente y el entorno en el que se vive, es una materia útil y práctica para

los estudiantes, de manera que es capaz de generar un mayor interés, motivación y curiosidad.

## **5. Metodología**

Ahora bien, los objetivos propuestos y las preguntas iniciales ¿en qué medida se consiguen? ¿Son eficaces y eficientes los procedimientos didácticos en el aula, y sobre todo, son conscientes sus destinatarios de las finalidades planteadas? Las competencias señaladas deberían favorecer los procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, y nos preguntamos ¿esta conciencia reporta un interés, una motivación, una curiosidad añadida por la materia? ¿Ocurre realmente así en la cotidianidad de las aulas?

Para resolver cada una de las cuestiones planteadas, comprobar la veracidad de la hipótesis y medir la consecución de los objetivos, se diseñó una propuesta didáctica y un instrumento metodológico que permitiera investigar la realidad referida.

### **5.1. La propuesta didáctica**

El diseño y ejecución de esta propuesta didáctica posibilita integrar diferentes puntos esenciales y que se señalan a continuación:

a) Permitir investigar en la historia los problemas actuales con el fin de que los estudiantes pongan en práctica las utilidades de la historia señaladas en capítulos anteriores. Para este fin, se ha elegido una problemática actual como es la cuestión de Siria y la llegada de refugiados a las fronteras europeas y se ha puesto en relación con el tema de la descolonización.

b) Facilitar el diseño de una unidad didáctica que responda a los siguientes criterios y objetivos:

b.1) Integrar las nuevas tecnologías en el proyecto que se hará mediante la realización de un video divulgativo por el alumnado. Lo cual pretende servir de estímulo, ofreciendo un sentido lúdico y atractivo.

b.2) Implementar la transversalidad del proyecto (o unidad didáctica) mediante la educación en valores y el carácter multidisciplinar ya que entran en juego materias como dibujo (diseño e ilustraciones), arte (sentido de la estética), cultura audiovisual (grabación, edición, sonido, iluminación), geografía (uso de mapas y la relación con la geohistoria, geoestrategia o recursos, fundamentales en este proyecto), historia (puesta en marcha del mayor número posible de los valores funcionales vistos en el horizonte

normativo), además de hacer mención a otras disciplinas como la economía o la filosofía. Por otro lado, esta diversidad permitirá igualmente dar cabida al desarrollo de las inteligencias múltiples de H. Gardner (cuestión ésta muy interesante pero que no es posible dar cabida en este trabajo).

b.3) Impulsar metodologías diversas:

i) El *trabajo colaborativo* (intragrupal) y *cooperativo* (intergrupar) mediante la formación de pequeños grupos de investigación, cada uno con una actividad distinta. La necesidad de retroalimentación entre los grupos exige una continua comunicación y transvase de información entre ellos.

ii) El *aprendizaje significativo* y el *trabajo de investigación por proyectos* lo cual permite poner en marcha el método y las técnicas propias del historiador mediante el planteamiento de problemas y cuestiones a resolver; se da libertad para investigar a la vez que se guía el trabajo ofreciendo fuentes de diversa índole, sugiriendo diversas técnicas de análisis (distinción entre motivos y causas, procesos o consecuencias, tensiones internas y presiones externas, etcétera), planteando elementos para inducir al pensamiento hipotético-deductivo,...

iii) Y las *clases expositivas* donde se presenta de manera tradicional el apartado teórico de la descolonización.

b.4) Ofrecer estructuras cognitivas -el tema de la descolonización- para que puedan llegar a conectarse tanto con sus ideas previas (aprendizaje significativo, Ausubel) como con el conocimiento propio del alumno que es influenciado por su propio entorno extraacadémico. Esto último podría suceder al tratarse de una problemática actual –guerra de Siria y la cuestión de los refugiados-. Un tema que puede surgir en conversaciones cotidianas, o estar presente a diario en las noticias por la diversidad de medios que cubren estos sucesos y que llegan por los diferentes canales (internet, televisión, radio, prensa,...).

b.5) Promover el dinamismo en el aula, la diversidad de opiniones y puntos de vista, ejercitar la empatía histórica y el análisis crítico desde su fundamento histórico.

## **5.2. Los instrumentos metodológicos**

Los instrumentos metodológicos para el análisis de resultados, están basados en el uso de cuestionarios y en el diario de campo. Mientras que los primeros permiten obtener datos tanto cuantitativos como cualitativos al principio y al final del proyecto, el

segundo, solo recopila datos cualitativos basados en la observación del profesor en la rutina diaria del aula, es decir, solo se fija en el desarrollo. A continuación, se pasan a detallar los cuestionarios (debido a su extensión se ha decidido estructurar en un punto aparte).

### **5.2.1. El diseño de los cuestionarios**

Los cuestionarios sirven como instrumento metodológico base y permiten obtener información de manera sistemática y ordenada sobre la clase de primero de bachillerato donde se ha llevado a cabo el proyecto. Para validar o refutar la hipótesis así como los objetivos planteados, se decide realizar dos test, uno previo a la realización de la actividad y, un segundo, a término de la misma.

Seguidamente, se desgranar los objetivos planteados con las preguntas del test, incluyendo los aspectos cualitativos y cuantitativos, tanto en el pretest como en el postest.

Señalar que para la obtención de los datos cuantitativos se ha utilizado una escala de respuestas basada en el método de evaluaciones sumarias de Likert, como es la que sigue:

Mucho (1) / Bastante (2) / Poco (3) / Nada (4) / N.S (5)
--

### **5.2.2. Los ítems según los objetivos propuestos**

Cabe precisar que los objetivos se han diseñado en función de la hipótesis que se baraja. Por tanto, demos paso a su desarrollo.

**Ítems del objetivo 1.** Conocer la concepción o percepción general de la materia de Historia.

1.a) Qué piensan de la materia en términos generales.

1.b) Qué entienden por Historia y el conocimiento de las funciones del historiador (aspectos esenciales para comprender y ser consciente de la utilidad social de la Historia).

1.c) Averiguar si esa concepción es invariable o se puede modificar mediante la realización de este proyecto.

OBJETIVOS	TEST 1		TEST 2	
	Cuantitativo	Cualitativo	Cuantitativo	Cualitativo
			Consideras que la realización de este proyecto...	
1.A.	¿Te gusta la Historia? ¿Te resulta interesante?	¿Por qué?		
	Te sientes identificado con: “La historia es una asignatura que se aprueba solo estudiando de memoria” “Me resulta aburrida” “No me aporta nada” “Dependiendo del tema”			
		¿Qué es lo que más te cuesta a la hora de estudiar y comprender Historia?		
1.B.		Define qué es la Historia		
1.C.			¿Ha contribuido a modificar tu visión sobre la Historia y el historiador?	¿Por qué?

**Ítems objetivo 2.** Definir cuáles son sus preocupaciones del mundo actual.

OBJETIVOS	TEST 1		TEST 2	
	Cuantitativo	Cualitativo	Cuantitativo	Cualitativo
			Consideras que la realización de este proyecto...	
2.		¿Qué aspectos te preocupan más de los problemas que afectan al mundo?	¿Ha despertado tu sensibilidad hacia los problemas afectan al mundo en la actualidad?	¿Cuáles?

**Ítems objetivo 3.** Averiguar cómo y en qué grado es de utilidad social la Historia como materia escolar. Qué grado de funcionalidad reconoce a la materia de Historia cuando:

3.a) Ayuda a comprender el presente y ofrece respuestas a problemáticas sociales del presente. Ayuda a identificar las raíces históricas de los problemas actuales que guardan relación con el caso estudiado.

3.b) Ofrece herramientas para cuestionarse la realidad de manera crítica.

3.c) Contribuye al desarrollo de la empatía histórica y a la comprensión de los diferentes puntos de vista.

3.d) Ayuda a conectar el “piensa de manera global y actúa localmente” + “pasado y presente”. Conectar las coordenadas espacio – temporales en el presente.

3.d.i) Contribuye a la formación de ideales y valores éticos/morales.

3.d.ii) Influye en el ámbito de la acción: la participación y la cooperación.

3.e) Otras utilidades de la Historia (no incluidas en los puntos anteriores).

OBJETIVOS	TEST 1		TEST 2	
	Cuantitativo	Cualitativo	Cuantitativo	Cualitativo
			Consideras que la realización de este proyecto...	
<b>3.A.</b>	¿Crees que la Historia es un instrumento útil que te ayuda a comprender tu vida cotidiana? ¿Y el mundo que te rodea?	¿Por qué?	¿Ha ayudado a comprender y/o te ha ofrecido respuestas con fundamento histórico sobre el caso que hemos tratado?	¿Cuáles destacarías?
	¿Crees que la historia te ayuda a resolver problemas en la vida cotidiana?	En caso afirmativo, ¿podrías poner un ejemplo?		
	Ordena las asignaturas que estás cursando según consideres más te ayudan en tu vida cotidiana.			
	*Me ayuda a comprender el funcionamiento de la economía y de los sistemas políticos, socio-culturales, jurídicos.			
<b>3.B.</b>		¿Qué aspectos de los desarrollados en la Historia y en esta asignatura crees que influyen en tu visión sobre el mundo?	¿Has descubierto “nuevas maneras” de cuestionar la realidad de manera crítica?	¿Cuál señalarías?
	*Me facilita la comprensión del presente y de hacer juicios críticos.			
	*Me ayuda a desarrollar mis capacidades mentales mediante su estudio disciplinado.			
	*Contribuye al desarrollo de mis habilidades y destrezas propias de las Ciencias Humanas.			
	*Me introduce en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores.			
	*Me ayuda a enriquecer otras áreas del currículo.			
	Estudiar, saber y comprender la Historia es el “antídoto contra la incredulidad y la ignorancia...contra las distorsiones de la ideología y la propaganda”.		¿Ha contribuido a deshacer algunos tópicos o prejuicios que pensabas previamente?	¿Cuál?
	Por tanto, me ayuda a adoptar una actitud crítica ante la información.			
<b>3. C.</b>	*Colabora en el conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy.		¿Te ha ayudado a ponerte en la piel de otras personas desde un punto de vista histórico?	Cita algún ejemplo.
			¿Ha contribuido a comprender el conflicto sirio y el “drama de los	¿Cuáles? Trata de razonarlos.

			refugiados” desde puntos de vista diferentes?	
<b>3.D.1</b>	*Potencia mi comprensión de las raíces culturales y de un sentido de identidad.		Un mayor conocimiento sobre los asuntos tratados (conflicto y refugiados), ¿ha influido en tus valores o ideales?	¿En qué sentido? Justifícalo.
	*Me prepara para la vida adulta y ayudar a ser responsable en mis decisiones y actos.			
	*Me hace responsable en la conservación del patrimonio histórico-artístico y cultural.			
	*Contribuye en mi formación integral como persona y me hace respetar los derechos y deberes de los ciudadanos.			
	**La historia es útil porque me ayuda a formarme como persona y como ciudadano.			
	**Conocer la historia es importante para no repetir los errores cometidos en el pasado y así crear un futuro mejor.			
<b>3.D.2.</b>	¿El conocer y comprender la Historia hace que quieras participar y querer cambiar el mundo?		Si previamente no participabas ni cooperabas en la sociedad civil (ONGs, asociaciones,...) ¿Ha conseguido sensibilizarte para que quieras colaborar o cooperar en algún sentido?	¿Cuál?
	¿Está implicado, colaboras, cooperas en la sociedad civil de alguna manera?	¿Cuál?		
<b>3.E.</b>	**Es importante estudiar historia porque me será útil para mi futuro profesional.		¿Ha hecho que veas alguna utilidad no mencionada en los apartados anteriores?	¿Cuál?
	**La historia es útil porque me ayuda a entender otras asignaturas.			
	**Estudiar historia sólo me sirve para aprobar los exámenes y no me será útil en el futuro.			
	**La historia me va servir muy poco para encontrar un buen trabajo. Es una asignatura que tengo que estudiar pero no sé porque.			

**Notas:** (1) Las cuestiones que presentan (\*) son extraídas de: García Ruiz y Jiménez López, 2010, p.126

(2) Las que presentan (\*\*) de: Fuentes Moreno, 2004, p.78

**Ítems objetivo 4.** Averiguar si la demostración sobre la utilidad de la Historia realizada a través de la propuesta metodológica y el estudio de un caso práctico, ha generado un mayor grado de interés, satisfacción, motivación y curiosidad por la materia.

OBJETIVOS	TEST 1		TEST 2	
	Cuantitativo	Cualitativo	Cuantitativo	Cualitativo
			Consideras que la realización de este proyecto...	
4.	¿Crees que la Historia es más interesante cuanto más útil resulta para la vida?		La utilidad de la Historia (aspectos referidos en el punto 3): ¿Han contribuido a generar un mayor interés por la materia? Si ha sido afirmativa tu respuesta, contesta las dos siguientes: ¿Y una mayor motivación? ¿Y una mayor curiosidad?	Cita algún ejemplo sobre el interés, la motivación y la curiosidad.
	*Despierta mi interés por el pasado.		¿Qué te ha despertado un mayor interés? a) La utilidad de la historia b) La metodología empleada c) Por el estudio de los asuntos tratados	

**Ítems objetivo 5.** Incorporar las nuevas tecnologías mediante la realización de un vídeo divulgativo empleando una metodología humanista y constructivista (aprendizaje significativo, proyectos de investigación, colaborativa y cooperativa, e interdisciplinar) acentuando la importancia de los procedimientos y los procesos.

OBJETIVOS	TEST 1		TEST 2	
	Cuantitativo	Cualitativo	Cuantitativo	Cualitativo
5.	a) Los temas que vamos a estudiar "La descolonización y el conflicto sirio" guardan alguna relación con: · El entorno (vida cotidiana). · Con el país, la sociedad en que vivimos. · Los niveles de recursos (gas, petróleo). · Los atentados vividos recientemente (París, Bruselas,...) · Las creencias religiosas. · Una cuestión únicamente política. · Todas las anteriores.		Valoración general del proyecto	a) Aspectos positivos b) ¿En qué se podría mejorar?
	b) ¿Crees que haya alguna relación entre el proceso de descolonización y el actual conflicto?			
	c) ¿Crees que te afecta o nos afecta de alguna manera (directa/indirecta) el conflicto sirio?	Explica brevemente tu respuesta.		
	d) ¿Percibes en tu entorno próximo una sensación de inseguridad y/o amenaza?			
	e) ¿Sabes las diferencias entre <u>refugiado</u> , <u>exiliado</u> , <u>desplazado</u> e inmigrante?	Explica las subrayadas.		
	f) ¿Sabrías distinguir entre Magreb, árabe, <u>musulmán</u> , <u>islámico</u> o islamista?			
	g) Sitúa a Siria en el mapa.			



### 5.3. Fases del proyecto y planificación

La finalidad del planteamiento metodológico ha sido facilitar la extrapolación –el transvase de conocimientos- del pasado al presente para así mediante la importancia del concepto de causalidad y ofreciendo distintas claves de lectura basadas en diferentes enfoques (geohistórico y geoestratégico; poder, ideológico e identidad; e interpretaciones de la fe), posibilitar la conexión –aprendizaje significativo- entre las consecuencias históricas y sus causas en el presente. Este objetivo ha sido desarrollado siguiendo una serie de fases de ejecución.

Seguidamente se detallarán las fases del proyecto haciendo mención puntual a las actividades realizadas en cada una de ellas.

#### a) Primera fase

- Sesión de presentación del proyecto, formación de grupos y reparto de tareas a investigar:

- Grupo 1: Movimientos migratorios (en la descolonización y en la actualidad). Los refugiados.

- Grupo 2: IDH y regiones en vías de desarrollo.

- Grupo 3: Conflictos en Próximo Oriente.

- Grupo 4: Agentes, principales procesos y hechos del conflicto sirio.

- Grupo 5: Causas y consecuencias del conflicto sirio.

- Grupo 6: Diseño, arte y vídeo.

- En cada grupo se designa un vocal y un coordinador interno de tareas.

- Realización del test 1.

- Cuatro sesiones divididas en dos partes donde se alternan las metodologías expositivas (contexto del imperialismo; factores y procesos de la descolonización; qué es la historia; la vulnerabilidad de las fronteras en la historia) y participativa-cooperativa que da inicio al trabajo de investigación.

- Se imparte una última sesión expositiva donde se repasan los conceptos esenciales que repercutirán en las causas del conflicto sirio, así como el origen y desarrollo del conflicto palestino-israelí. Se finaliza con una puesta en común. (Esta sesión fue evaluada por el tutor del Practicum, el profesor José M. Crespo).

#### b) Segunda fase

- Ya finalizadas las sesiones teóricas expositivas, inicia una fase de profundización en las fuentes, a partir del trabajo de investigación.

- Se ofrecen fuentes de diversa índole para incentivar y guiar los trabajos.

- Por un lado, hay que desarrollar un trabajo de fondo y elaborar la información que se obtiene o mediante las fuentes o las que proporcionan otros grupos. De ahí que sea importante las puestas en común y la comunicación intergrupala.

- Esta fase finaliza con la elaboración de las conclusiones y una propuesta de guion para la grabación del vídeo.

- La premisa para la propuesta de guion es: “qué información os gustaría encontrar para que os ayudara a comprender el caso que tratamos”. De manera que se debe encontrar un término medio entre lo que a los estudiantes les gustaría saber, lo que son capaces de comprender según su nivel (distancias óptimas) ante problemas extremadamente complejos como el que se trata y, por último, saber diferenciarla de una información para especialistas o destinada a estudios superiores.

#### c) Tercera fase

- Cumplido el plazo de presentación de las propuestas de guion, el profesor realiza la versión final para corregir, modificar o incluir información. [Ver Anexo VI: “Índice del guion definitivo del video” como resultado del trabajo de grupal]

- Se ultiman los detalles de diseño y se concluye con la grabación y posterior edición del video.

- Se realiza el test 2.

- Visionado conjunto, propuesta de debate e intercambio de opiniones.

## 6. Resultados

Antes de dar comienzo con el análisis de los resultados se ha de precisar que debido a causas ajenas a la propia investigación no ha sido posible contar con el mismo número de participantes en los dos test realizados.

Test	Fecha	Total	Mujeres	Varones
1	13/04/16	26	14	12
2	12/05/16	20	12	8

A continuación, se pasa a un análisis por objetivos de los resultados obtenidos (disponibles en tablas: ver anexos VII y VIII). Se ha de matizar que este proceso ha pretendido ser lo más científico y exacto posible dentro de nuestro campo de conocimiento como profesores.

## **6.1. Objetivo 1.** Conocer la concepción o percepción general de la materia de Historia

### **1.a) ¿Qué piensan de la materia?**

En primer lugar<sup>64</sup>, se trata de un grupo que declara un gusto mayoritario por la historia, un 76,8% frente a un 19,1% que no. Y aún más, les resulta interesante a un 84,5% frente a un 11,4%, donde hay que matizar que para un 69,1% lo es “dependiendo del tema”. En consecuencia, no les resulta aburrida ni consideran que no les aporte nada.

Entre los motivos que argumentan cabe resaltar que hacen referencia tanto al pasado y al presente o al futuro, como una materia que ayuda a comprender el mundo actual, ofreciendo argumentos y motivos, partiendo del cómo se era para compararlo con el hoy, “es algo que se habla y se recuerda día a día”, y además “es importante para entender el futuro”, “ayuda a conocer el entorno y saber a dónde se ha llegado”.

Sin embargo, resulta significativo que un 30,6% considera que es una asignatura que se aprueba solo estudiando de memoria, frente a un 57,6% que no.

### **1.b) Qué entienden por Historia y el conocimiento de las funciones del historiador**

En líneas generales, se podría decir que hay poca consciencia de que la historia sea una disciplina “científica”, solo dos personas de veintiséis han usado la palabra “ciencia” en su definición y la consideran como un estudio amplio y general como por

---

<sup>64</sup> Para sintetizar y lograr mayor claridad, se ha creído conveniente agrupar y sumar los grupos que han contestado “mucho” o “bastante” por un lado; y “poco” o “nada” por otro. No obstante, si se quiere consultar con mayor precisión, véase los resultados en el apartado anexos VII y VIII.

ejemplo “es la ciencia que se ocupa de estudiar el pasado” o “nos cuenta cómo han sido nuestros antecedentes y la vida antes de nosotros”. En el capítulo 7 se verán algunos detalles más sobre este aspecto.

Además, hay que resaltar la excepcionalidad de algunas definiciones, aunque perduren a través de ciertos tópicos sociales como “la historia es la maestra de la vida”.

### **1.c) Averiguar si esa concepción es invariable o se puede modificar mediante la realización de este proyecto**

Para este fin hemos preguntado a la finalización del proyecto, en el segundo test. En este punto encontramos dos visiones opuestas. Por un lado, un 40% considera que sí se ha modificado su visión sobre la historia debido al empleo de una metodología interactiva, o al hecho de buscar diferencias y definiciones que posibilitan nuevas perspectivas. Y, por otro, una visión algo orgullosa o reticente al cambio (propia de la adolescencia) representada por el 55% que mantienen su misma visión que antes, “no, porque ya pensaba que era importante o me gustaba la historia” o “sabía de la función del historiador”.

## **6.2. Objetivo 2.** Definir cuáles son sus preocupaciones del mundo actual

Es importante mencionar en este punto la configuración de la realidad en sus mentes, a partir de representaciones o interpretaciones, como bien acertó a distinguir Ausubel o se ha dejado constancia en el presente escrito mediante las ideas de Singer (recuérdese capítulo 2.2). Es decir, para que algo exista en la mente se le debe nombrar y contextualizar y quien cumple principalmente esta función con los temas relacionados con el mundo actual son los periodistas y los medios de comunicación, encargados de mostrar y nombrar las distintas “realidades”.

Para este objetivo, se ha contado con un análisis previo y posterior. En el primero de ellos, los asuntos que más se repiten y conforman su conciencia social son los siguientes, no sin contar con alguna lamentable sorpresa como se verá, explicados por apartados:

a) Dentro de este primer grupo podemos mencionar temas generales que están muy en sintonía con el conjunto de la sociedad española, según las encuestas del CIS: la corrupción y las estafas, la pobreza, el terrorismo, las guerras, la economía, el papel de la política en la educación, en la sanidad, o temas relacionados con la problemática nuclear.

b) Un segundo grupo relacionado con los principios y los valores, las injusticias e incumplimientos de los Derechos Humanos visto desde la falta de tolerancia y libertad:

- Machismo y racismo. En este sentido, es lamentable que adolescentes de dieciséis años tomen como centro de sus preocupaciones la libertad, igualdad de la mujer y la conquista de sus derechos y escriban cosas como que les preocupa “el pensamiento liberal hembrista”, lo cual revela un profundo machismo arraigado en las estructuras del pensamiento social y alerta de cierto peligro al tratarse de adolescentes, un comentario absolutamente condenable y que evidencia que aún queda mucho por hacer en el ámbito educativo, a pesar de ser un caso aislado.

- La intolerancia desde el punto de vista religioso, en contraposición con el temor y el miedo que causan las nuevas formas de terrorismo radical, y la conciencia de que “cada vez va a ser más difícil defenderse”.

- La cuestión de los refugiados (tema que se tratará más adelante).

c) Y por último, un grupo relacionado con la libertad de pensamiento que revelan afirmaciones como “que en muchos temas se está contando solo una versión de la historia que solo beneficia a algunos colectivos y eso crea conflicto”.

En el segundo test se preguntó si la realización del proyecto había despertado su sensibilidad hacia los problemas que afectan al mundo. Contrasta un 35% que sí lo considera frente a un 60% que permanece en un mismo umbral de sensibilidad. Entre sus argumentos caben destacar “tenemos que darnos cuenta sobre las cosas que pasan en todo el mundo y la suerte que tenemos”, o “ahora sé qué les pasa a los que los sufren” (referido a la población siria) diferente a “yo ya era sensible y mostraba interés por los problemas”, “pero la vida no es justa”.

**6.3. Objetivo 3.** Averiguar cómo y en qué grado es de utilidad social la Historia como materia escolar

**3.a) Ayuda a comprender el presente y ofrece respuestas a problemáticas sociales de la actualidad. Ayuda a identificar las raíces históricas de los problemas de hoy que guardan relación con el caso estudiado**

Ciertamente este es uno de los apartados investigados donde se encuentra mayor unanimidad. Un 84,6% piensa que la historia es un instrumento útil que influye a comprender la vida cotidiana y un 80,7% sostiene que ayuda a entender el mundo que le rodea. Un 69,2% (relativamente bajo este porcentaje) piensa que colabora en la

comprensión del funcionamiento de la economía y de los sistemas políticos, socio-culturales y jurídicos.

Estas opciones son justificadas desde multitud de puntos de vista como son: “desde el pasado se pueden comprender muchas cosas del presente”, “lo que ocurre se puede identificar o vincular con la historia”, ayuda a discutir “sobre política o el surgimiento de alguna ideología”, “porque es cultura y uno no puede hacerse mayor sin cultura básica”, “muchas decisiones que se toman hoy tienen que ver con algo que sucedió en el pasado y necesitas saber de los errores que se cometieron para no repetirlos en el futuro”, “y saber en cuáles se tenía razón”, “gracias a la historia y sus consecuencias sé de dónde vengo”, “me ayuda a comprender cómo fue la vida antes de todo lo que conozco y comprender hacia dónde avanzamos”, “somos lo que somos por las decisiones que hemos tomado y con la historia es igual”.

Sin embargo, el porcentaje es algo menor sobre la utilidad para resolver problemas en la vida cotidiana (*literacy*) con un 53,8%. Los motivos que ofrecen resultan bastante interesantes, como por ejemplo “muchos conflictos se podrían resolver si se volviese a los inicios del problema, sus causas históricas y desde allí se buscara una solución”, en “una discusión política”, “ideológica” o para “contrarrestar el machismo del pasado y aprender de los errores”, son situaciones que sin duda se presentan inesperadamente en la vida cotidiana y la historia puede ayudar a resolver o, al menos, a optar por una posición fundamentada. No obstante, también se encuentran dificultades como “no, porque no me entero y no sé relacionarlas con las cosas de la vida cotidiana”.

Respecto a la utilidad de las asignaturas que se cursan en primero de Bachillerato, cabría destacar que las más votadas en números generales son: Historia e Inglés con 22 votos, seguidas de Lengua con 20, Economía con 12 y Matemáticas con 11. Ahora bien, si atendemos a su clasificación vemos que:

- a) Votos en primera posición: Inglés (13), Economía (6), Historia (4).
- b) Votos en segunda: Historia (5), Lengua (4), Inglés (3)
- c) Votos en tercera: Historia (7), Lengua (2), Matemáticas (3).

Uno de los aspectos más gratificantes de la profesión docente es saber que se ayuda a comprender problemáticas de la actualidad que son difíciles, complejas y sobre las que se encuentran una gran cantidad de información. Pues bien, en el proyecto realizado cuyo objetivo ha sido el de penetrar en los motivos y en las causas históricas

del conflicto sirio, se desprende que a un 55% ha ayudado de manera positiva frente a un 35% que piensa que poco o nada ha contribuido. Entre las justificaciones que se arguyen son que ha contribuido a comprender las “causas y antecedentes del tema tratado”, “los conflictos”, “las diferencias entre árabe y musulmán”, la importancia de los “enclaves geoestratégico de Oriente Medio”, “los enfrentamientos entre las diferentes interpretaciones de la fe (sunníes y chiíes)”, “la problemática kurda” o “el origen del gobierno de al-Ásad” (bazzismo).

### **3.b) Ofrece herramientas para cuestionarse la realidad de manera crítica**

En este nuevo punto resulta interesante un aspecto que aunque no se haya cuantificado, sí aparece en las respuestas abiertas, y es algo a lo que se ha dedicado un considerable espacio en el “estado de la cuestión”. La influencia de las didácticas empleadas por el profesorado al ser percibidas por los estudiantes como influyentes que hacen entender la realidad de forma diversa.

Los resultados son que la historia sí facilita hacer juicios críticos con un 76,9%; contribuye a un pensamiento transversal ya que un 69,1% considera que ayuda a enriquecer otras áreas del currículo; y un 73% piensa que el estudio de la historia es el “antídoto contra la incredulidad y la ignorancia, contra las distorsiones de la ideología y la propaganda”. El mismo porcentaje, 73%, para los que piensan que ayuda a adoptar una actitud crítica ante la información. Estos son datos esperanzadores para el futuro de las sociedades y esa conciencia es necesaria para su crecimiento como personas.

Pero, sin embargo, hay un porcentaje elevado un 23% que no sabe si la historia le introduce en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa, y un 19,1% cree que ‘poco’ o ‘nada’. E, igualmente, un 38,4% considera que poco contribuye la historia al desarrollo de sus habilidades y destrezas (competencias) propias de las Ciencias Humanas y la misma cifra, 38,4% para los que piensan que poco ayuda al desarrollo de las capacidades mentales.

Pasando a considerar el segundo de los test de este apartado, solo un 20% considera que ha descubierto “nuevas maneras” de cuestionar la realidad de forma crítica, frente a un 50% que lo considera ‘poco’ o ‘nada’ y un 30% que no sabe. Los datos son aún mayores cuando se le pregunta si el proyecto ha contribuido a deshacer tópicos o prejuicios ya que un 65 % no ha apreciado dicha contribución.

### **3.c) Contribuye al desarrollo de la empatía histórica y a la comprensión de los diferentes puntos de vista**

Este es otro de los porcentajes más significativos ya que un 88,4% considera que la historia colabora en el conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo. Un valor que, sin duda, debería contribuir cada vez más a romper con una visión etnocéntrica o eurocentrista de la historia.

Si pasamos al segundo test, del elevado porcentaje citado solo ha influido de manera decisiva en un 50% que piensa que el proyecto le ha ayudado a empatizar con otras civilizaciones como es el caso de la siria, tal y como demuestran sus argumentaciones “yo ya era empático”, o “ya estaba sensibilizado”, “no, porque yo ya tenía una opinión y este trabajo no me la ha cambiado en nada”. Frente a estos, la otra mitad de la clase piensa que el proyecto sí ha ayudado a empatizar con “Siria y cómo lo están pasando”, “con los refugiados”, “y cómo se pueden estar sintiendo ahora mismo”, “desde el punto de vista del ciudadano normal que se ve envuelto en este problema”, o ponerse en “en la piel de los palestinos en el conflicto con Israel”.

Siguiendo con el segundo test se observa que un 65% piensa que el proyecto ha contribuido a comprender el conflicto sirio y el “drama de los refugiados” pero, esta vez, desde puntos de vista diferentes. Entre sus argumentos vemos diversidad de matices como se puede observar a continuación “desde un punto de vista más humano hemos podido meternos más en la situación que viven las personas en Siria”, “me ha enseñado los puntos de vista de la guerra”, “sí, desde el punto de vista de la religión, el político y de los intereses geoestratégicos”, o no saber “si protegernos de algunos de ellos o darles refugio”. También los hay que divergen con lo anterior al “no apoyar la entrada de refugiados a Europa, es el caballo de Troya del EI” (se considera que este es uno de los tópicos que se usa para demonizar la entrada de refugiados) o también hay motivos más claros como “lo comprendo todo y la solución es ocupar esa zona y ayudar desde el respeto al Islam a todos los refugiados pero en la misma Siria”.

### **3.d) Ayuda a conectar el “piensa de manera global y actúa localmente” + “pasado y presente”. Conectar las coordenadas espacio – temporales en el presente**



### **3.d.i) Contribuye a la formación de ideales y valores éticos/morales**

Igualmente para esta contribución la historia goza de buena estima. Lo demuestran los resultados: un 73% piensa que potencia la comprensión de las raíces culturales y de un sentido de identidad; un 65,3% cree que la historia ayuda a prepararse para la vida adulta y a ser responsable de los actos y decisiones, frente a un 34,5% que 'poco' o 'nada'. El otro gran valor significativo es que el 81,1% considera que le hace responsable en la conservación del patrimonio histórico-artístico y cultural. Asimismo, un 69,1% piensa que sí contribuye en su formación integral como persona y al respeto de los derechos y deberes como ciudadanos; un 61,5% sostiene que la historia es útil porque ayuda a la formación como persona y como ciudadano; y por último, un 84,6% (otro gran dato significativo) cree que conocer la historia es importante para no repetir los errores cometidos en el pasado y así crear un futuro mejor.

Sin embargo, si pasamos al segundo test solo un 20% considera que un mayor conocimiento sobre los asuntos tratados ha influido en sus valores o ideales, un 55% piensa que 'poco' o 'nada' y un 25% no sabe. Los argumentos de los primeros son "que los refugiados están siendo afectados por culpa de otros", "me ha sensibilizado hacia el drama que viven", "ahora comprendo más los valores humanos". Los segundos piensan que "ya tenía mis ideales establecidos", "ya comprendía el problema", o "los valores no cambian tan rápido", sin duda.

### **3.d.ii) Influye en el ámbito de la acción: la participación y la cooperación**

En el primer test un 53,7% considera que el conocimiento histórico hace que quieras participar y cambiar el mundo, frente a sendos 23% que no, o no saben, y solo un 19,1% está implicado activamente y colabora o coopera en la sociedad civil. En este sentido, otro de los datos significativos es que un 84,5% no es activo en el desarrollo solidario de nuestra sociedad.

En el segundo de los test, se muestra algo más esperanzador ya que un 40% piensa que el proyecto sí ha conseguido sensibilizarle a colaborar o cooperar en algún sentido como por ejemplo en ACNUR o en Cruz Roja e "intentar adoptar a los refugiados en nuestra sociedad", al menos mostrarlo es toda una declaración de intenciones.

### **3.e) Otras utilidades de la Historia (no incluidas en los puntos anteriores)**

En este apartado solo se disponen de datos válidos en el primer test.

Ítem	Mucho / Bastante	Poco / Nada
------	---------------------	----------------

**Es importante estudiar historia porque me será útil para mi futuro profesional.	49,9%	34,5%
**Estudiar historia sólo me sirve para aprobar los exámenes y no me será útil en el futuro.	19,2%	69,1%
**La historia me va servir muy poco para encontrar un buen trabajo. Es una asignatura que tengo que estudiar pero no sé por qué.	15,2%	69,2%

**6.4. Objetivo 4.** Averiguar si la demostración sobre la utilidad de la Historia realizada a través de la propuesta metodológica y el estudio de un caso práctico ha generado un mayor grado de interés, satisfacción, motivación y curiosidad por la materia

Antes de analizar el segundo test se ha querido hacer una indagación previa para contrastar resultados. A la pregunta de si piensan que la historia es más interesante cuanto más útil resulta para la vida, cuestión central de la presente investigación, hay un 69,1% que piensa que sí frente a un 15,2% que no o no sabe. Junto a este dato inicial aparece otro muy significativo, considerando un 84,5% que la historia sí despierta interés por el pasado.

En el segundo test, tras la realización del proyecto, un 50% considera que la utilidad de la historia ha contribuido a generar un mayor interés por la materia, frente a un apretado 45% que no lo considera así. De los primeros, a un 25% le ha reportado una mayor motivación y a un 45% más curiosidad. Algunas de sus respuestas son las siguientes “he sentido curiosidad por saber el porqué el mundo actual está estructurado así”, “interés sobre la guerra, motivación por aprobar y curiosidad por saber lo que pasa en el mundo”, “interés por saber más sobre los temas tratados, motivación para investigar sobre ello, curiosidad por todo lo hablado”, “interés por la historia del islam”.

En líneas generales, ¿qué ha despertado un mayor interés?

Ítem	Mucho / Bastante
La utilidad de la h <sup>a</sup>	45%
La metodología usada	20%
El tema estudiado	30%

**6.5. Objetivo 5.** Incorporar las nuevas tecnologías mediante la realización de un vídeo divulgativo empleando una metodología humanista y constructivista (aprendizaje significativo, proyectos de investigación, colaborativa y cooperativa, e interdisciplinar) acentuando la importancia de los procedimientos y los procesos

A continuación se muestran solo las valoraciones realizadas en las encuestas. En el siguiente apartado se procederá a su valoración crítica.

<b>VALORACIÓN DEL PROYECTO</b>	
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	<b>ASPECTOS A MEJORAR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromiso: “la gente se ha volcado para intentar acabar el proyecto”.</li> <li>- Los últimos momentos del proyecto (cuando todos trabajaban activamente en la grabación).</li> <li>- La comprensión del conflicto sirio.</li> <li>- La didáctica empleada.</li> <li>- Una temática interesante.</li> <li>- El video puede ayudar a saber y aprender más.</li> <li>- Aprender más cosas sobre el mundo y compararlo con nuestro país.</li> <li>- Trabajo de equipo.</li> <li>- Cultura de Siria.</li> <li>- Problemas actuales.</li> <li>- El dinamismo (de la metodología).</li> <li>- La idea (del proyecto) aunque no saliese como se esperaba.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión y organización, maximización del tiempo, distribución del trabajo.</li> <li>- “Al principio poco trabajo y al final con prisas”.</li> <li>- El trabajo del grupo de arte se centró en los momentos previos a la grabación.</li> <li>- Haber tenido una tarea más clara desde el primer día.</li> <li>- Al estar dividido el trabajo en grupos cada uno ha aprendido sobre todo del tema que ha investigado.</li> <li>- La organización de algunos grupos y la forma de expresar su pensamiento.</li> <li>- “Se debería hacer en otro curso, no en Bachillerato ya que tenemos menos tiempo y más cosas que estudiar, nos ha quitado mucho tiempo”.</li> <li>- “Muchos cambios y añadidos de última hora”.</li> <li>- “Clarificar más el proyecto y fomentar el esfuerzo de los alumnos”.</li> <li>- Problemas a la hora de sintetizar.</li> </ul>

## 6.6. Valoración previa sobre el tema

En este punto, referido al primer test, se esbozará los resultados del sondeo previo sobre los conocimientos que poseía el alumnado sobre la temática que se trata: la guerra de Siria y el problema de los refugiados en la actualidad en relación con la descolonización.

En primer lugar, cabe señalar que la temática tratada se relaciona principalmente con atentados terroristas, creencias religiosas y recursos energéticos, como factores que en mayor o menor medida podrían afectar a la vida en Occidente. Asimismo, se aprecia una vinculación entre la sociedad occidental y los problemas de Próximo

Oriente, como una “conflictiva” herencia del imperialismo y del colonialismo que de alguna manera (directa o indirecta) puede afectar a la vida en Europa. De hecho, un 84,6% así lo piensa.

De partida, un 53,8% sabía de la relación directa entre el proceso descolonizador y el actual conflicto sirio. Frente a estos, un 23% consideraba que ‘poco’ o ‘nada’ tuviera que ver y un 19,2% no lo sabía.

Si se atiende a las respuestas abiertas, se aprecia que el problema de los refugiados es considerado como un problema moral en sí mismo (visto en capítulos anteriores) pero igualmente está presente la posibilidad de que las vías de acceso a Europa de los refugiados sean aprovechadas por *yihadistas* para penetrar en Europa. Es esta, precisamente, la reflexión final a la cual se quería llegar en el vídeo y que se adelantó en el capítulo titulado “Historia, ética y libertad”. La disyuntiva entre Derechos Humanos o seguridad y defensa. Un conflicto histórico y ético-moral que poco a poco va ganando más presencia en la conciencia social y global. Tal y como dice un alumno “en la actualidad un problema en cualquier sitio afecta a todos”. En este sentido, la percepción de inseguridad y/o amenaza en un entorno próximo hay un 46% que piensa que sí frente a un 42,2% que no.

Si se atiende al significado de conceptos básicos para comprender la problemática se observa que solo una persona supo la diferencia entre refugiado y exiliado, un 50 % supo definir solamente refugiado y un 42,3% erró en ambas. Por otro lado, nadie supo distinguir entre musulmán e islámico, un 34,6% solo supo definir una y un 61,5% falló en las dos. Por último, un 34,6% no supo situar a Siria en el mapa, un 15,3% lo hizo de manera aproximada y un 50% que sí.

En definitiva, estos últimos datos, además de ser pertinentes y servir para justificar el proyecto, demuestran la importancia que tiene la historia del mundo actual en la vida de los adolescentes y es la escuela el lugar que se reivindica contra la confusión social que pueden llegar a causar el exceso de información a través de los *mass media*, y el desconocimiento en general sobre estos asuntos. El saber sus causas históricas o discernir entre árabe y musulmán son los primeros pasos que ayudan a comprender el mundo actual desde la empatía y no desde el prejuicio.

## 7. Discusión

A la luz de los resultados mostrados y, en especial, atendiendo a los mayores porcentajes considerados como más significativos (en la horquilla 88-76%) se podría definir de entrada, tomando en cuenta el primer test, a un grupo de adolescentes de primero de Bachillerato con las siguientes características ordenadas de mayor a menor:

1ª) Consideran la historia como una herramienta útil para comprender otros países y culturas del mundo de hoy.

2ª) Muestran un gusto e interés por la historia como materia.

3ª) La consideran útil para comprender su vida cotidiana y el entorno que les rodea.

4ª) El conocimiento por el pasado les genera un mayor interés.

5ª) La consideran útil para no repetir los errores cometidos en el pasado y crear un futuro mejor.

6ª) No se trata de un grupo especialmente comprometido con la sociedad civil.

7ª) Les hace responsable en la conservación del patrimonio histórico-artístico y cultural.

8ª) Piensan que es el mejor antídoto contra la incredulidad y la ignorancia, contra las distorsiones de la ideología y la propaganda.

9ª) Consideran que les ayuda conocer sus raíces culturales y sentido de la identidad.

Ahora bien, atendiendo a los resultados del segundo test y tomando en cuenta que la hipótesis de partida es demostrar si la asignatura de historia cuando ayuda a comprender el presente y el entorno en el que se vive, es una materia útil y práctica para los estudiantes, de manera que es capaz de generar un mayor interés, motivación y curiosidad, se eligió encarar una problemática presente con el objetivo de realizar un vídeo divulgativo mediante una metodología concreta.

Los resultados que validan la hipótesis de manera muy ajustada son los siguientes:

1ª) En valores cuantificados en dos preguntas distintas con el fin de reforzar la fiabilidad del resultado demuestra que la realización de este proyecto ha contribuido a comprender el problema sirio, lo piensan así entre un 55-65%.

2ª) Datos que coinciden con aquellos que piensan que la puesta en práctica de la utilidad de la historia a través del proyecto ha contribuido a generar un mayor interés por la materia, concretamente un 55%.

3ª) De este porcentaje, a un 45% les ha generado una mayor curiosidad y a un 5% nada, y solo a un 25% le ha generado una mayor motivación frente a un 25% que 'poco' o 'nada'.

De manera que estos datos apoyados por los iniciales validan la hipótesis pero con muchas reservas y no de una forma clara y generalizable, debido a una serie de problemas que se verán en el siguiente apartado.

A continuación, se comentarán algunos puntos de interés, relevantes para la investigación, y se pondrán en relación con el aparato teórico.

Resulta significativo observar que un 30,6% considera que es una asignatura que se aprueba solo estudiando de memoria. Entre los motivos que hacen que más les cueste estudiar y comprender la materia cabe destacar la permanencia, se podría decir que residual, de un modelo tradicional basado aún en un excesivo uso de la memoria o la complejidad de conceptos abstractos (que dificultan un anclaje cognitivo con los conocimientos previos, asunto investigado por Ausubel) frente a una didáctica que busca la comprensión de procesos o causas mediante un aprendizaje significativo, en el marco de una didáctica constructivista. Otro aspecto destacable, también estudiado por especialistas (Novak) es la dificultad para organizar y ordenar mentalmente los hechos mediante esquemas o mapas conceptuales, eso sí, con el fin de recordarlos correctamente.

Otro aspecto interesante a destacar es el desconocimiento de que la historia sea una disciplina "científica", lo cual redundaría en una visión enciclopédica de la materia, como compiladora solo de sucesos y acontecimientos importantes ordenados de manera cronológica. Es decir, respondiendo a una visión diacrónica de la historia. Por lo tanto, no se tiene tan en cuenta –desde la visión general- el estudio de procesos socio-culturales, de las ideas o el pensamiento o de personas (microhistoria) por citar solo algunos ejemplos, o al menos, son "olvidadas" u omitidas en el intento de definición, lo cual es significativo.

Por otro lado, hay que destacar en sus definiciones la presencia de la idea de *continuo* (Singer, Hobsbawm, Carr, Aróstegui) de la historia con el momento actual. Lo

demuestran expresiones como “y que ahora nos afectan” o “los hechos que nos han llevado hasta hoy durante la existencia de la humanidad”.

Donde sí se aprecia un matiz no del todo deseable, según se ha dejado constancia en la fundamentación teórica y aparece en repetidas ocasiones en el análisis de resultados es en la relación tan persistente entre la historia y la política o la ideología. Aunque parezca lógico y algo obvio, habría que preguntarse, ¿responden estos lazos a pretensiones de politizar o ideologizar la historia?

“La enseñanza de la historia en la escuela obligatoria se ha basado tradicionalmente en la construcción de unos relatos cuyos ingredientes se cocinaban en los despachos ministeriales; el plato que se le servía al cuerpo docente [...] contenía los siguientes ingredientes: por una parte, un contenido político que vigorizaba el sentimiento identitario y nacionalista y, por otra, un contenido de tipo cultural que fortalecía la autoestima de los miembros de esta comunidad nacional. Este relato también contenía pequeñas o grandes dosis de etnocentrismo [...] odio hacia los países vecinos considerados rivales [...] el enaltecimiento de las victorias militares y de aquellos individuos cuya vida o cuyas acciones se consideraban ejemplificantes”.

[Prats y Santacana, 2011: 51]

Por consiguiente, es necesario preguntarse ¿hasta cuándo se va a seguir politizando o ideologizando la historia en los centros educativos? Cesar Bona en su reciente obra *La nueva educación* inicia enunciando primero que la “educación debe estar por encima de cualquier gobierno”, y segundo, “cuando se escribe una nueva ley de educación, sería interesante que en la esa mesa de pensadores estuvieran sentados los educadores que trabajan todos los días con niños y adolescentes” (Bona, 2015:14-16).

Otro de los aspectos interesantes a resaltar es la influencia de las didácticas empleadas por el profesorado o la manera de explicar cuando son percibidas por los estudiantes como influyentes que hacen entender la realidad de forma diversa. Se detectaba que había un cierto desconocimiento a que la historia introdujera en el dominio de una metodología rigurosa o se considerara que poco contribuyese al desarrollo de sus habilidades y destrezas (competencias) propias de las Ciencias Humanas o que ayudase algo al desarrollo de las capacidades mentales.

Sin duda, estos aspectos podrían ser bastante mejorables cuando es la propia metodología del historiador (objetivos procedimentales) la que posibilita que en las escuelas se elabore y se produzca un conocimiento verdaderamente crítico. Este es precisamente uno de los aspectos que mayor trascendencia despierta en el actual debate sobre la enseñanza.

“El papel reservado a la institución educativa ha de cambiar para responder a esta nueva situación. En una sociedad cada vez más sobrecargada de información y acelerada en los cambios se hace más necesario que nunca enseñar aquellos mecanismos de conceptualización que permita organizar la ingente información que nos llega y hacerse cargo, con más eficacia, del mundo que nos rodea.

Más que ser una institución transmisora de conocimiento, la escuela debe producir conocimiento; de dar una formación, a preparar para un aprendizaje continuado y activo”

[Sandoya, 2016: 27-28]

Para finalizar, entre los aspectos que caben destacar en cuanto a las carencias del proyecto decir que están relacionadas con la necesidad de reforzar y trabajar el punto de vista crítico con recursos y actividades más definidas, para deshacer tópicos y prejuicios formados, y ayudar a una verdadera contribución en valores. En fin, son estos resultados muy mejorables.

Sin embargo, el presente proyecto ha contribuido en generar una mayor empatía histórica y una mayor sensibilidad hacia los temas tratados, además de haber conseguido (aunque solo sea en parte) que se planteen el hecho de participar y cooperar para construir una sociedad más justa y solidaria.

### **7.1. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente**

A la luz de los resultados obtenidos, la validación de la hipótesis aconseja a tener presente el entorno de los estudiantes, sus percepciones y sus realidades como referentes para enfocar y proyectar los contenidos de historia con el fin de facilitar dos aspectos fundamentales:

- Empatizar con sus vidas.
- Crear las condiciones para que la utilidad de la historia sea más efectiva y significativa para sus vidas.



Por otro lado, este trabajo evidencia la necesidad de que el profesorado conozca los resortes del oficio del historiador así como la amplitud de los nuevos enfoques y de las últimas metodologías de la historia de manera que los pueda enseñar más allá de los contenidos curriculares o del propio libro de texto. Un ejemplo sería el empleo de enfoques sincrónicos de la historia a la hora de abordar un tema. Quizá no haya mejor manera de conocer verdaderamente los mecanismos de la historia como en el atreverse a jugar a ser “pequeños historiadores”.

Lo hasta ahora expuesto es para facilitar y encontrar los resortes de la motivación en el alumnado. Recordando las palabras de Sandoya (2016: 69) cuando dice que una persona “estará receptiva a aprender [...] si se dan alguna de estas cinco circunstancias:

- Cuando le valoran.
- Cuando tiene éxito.
- Cuando lo que estudia le sirve para algo.
- Cuando entiende lo que está estudiando.
- Cuando le divierte aprender, le gusta”.

## **7.2. Limitaciones del estudio**

Entre los factores que han contribuido a que la validación de la hipótesis no fuera conseguida con mayor amplitud y, por tanto, con que se obtuvieran mayores garantías de aprobación y de ser generalizada en otros contextos o centros educativos, se encuentran los siguientes:

a) Falta de organización y gestión. Tal y como se advierte en las valoraciones finales del proyecto realizadas por el alumnado (punto 6.5), las cuales se apoyan y quedan contrastadas gracias al “diario de campo”, el proyecto en líneas generales ha tenido carencias organizativas y de gestión. Entre las causas se encuentran la insuficiencia en la planificación por adelantado que choca de frente con la complejidad y con las aspiraciones marcadas desde un principio. Un trabajo de esta envergadura requiere una planificación muy detallada.

El proyecto se ha ido desarrollando en dos líneas de actuación (teórica y práctica) que al ser desarrolladas a la vez y en un corto periodo de tiempo han entrado en claro conflicto, influyendo una en la otra y creando ciertas interferencias. Por un lado, se iba investigando, construyendo, modificando el aparato teórico (tanto del TFM como de la

unidad didáctica de la descolonización y la cuestión siria), lo cual repercutía en las sesiones prácticas y en la modificación de tareas en los grupos de investigación. Asimismo, este desarrollo paralelo ha dilatado bastante los tiempos, cuestión que ha afectado a la sinergia grupal, siendo necesarias una paciencia conjunta y por parte de todos que es sinceramente de agradecer.

b) Test: como consecuencia de lo anterior, el primer test se diseñó de manera muy general para que pudiera dar cabida y recoger las posteriores concreciones del proyecto que en principio aún no eran del todo claras.

c) Guion de video y grabación: por otro lado, la falta de planificación impidieron que se dispusiera de los recursos necesarios que hicieran frente a los imprevistos que iban surgiendo, sobre todo, los relacionados con la propia investigación de los grupos. Como consecuencia de lo anterior hay tres puntos a mejorar y esenciales para futuros proyectos:

c.i) Mayor disponibilidad de fuentes solventes y fiables, adaptadas al nivel, para que continúen y guíen el curso de sus investigaciones hacia los objetivos marcados, en el caso de que fuera necesario.

c.ii) Mayor preparación de las tareas en los roles intergrupales para ganar en dinamismo y en un proceso más constructivo.

c.iii) Pautar las actividades mucho más desde el principio para que progresivamente vayan ganando espacio de libertad de acción, independencia y, por tanto, de responsabilidad pero una vez se pise en terreno seguro y firme, y no sobre arenas movedizas.

Por último, sería aconsejable disponer de mayor información práctica relacionada con las metodologías propias de la sociología y el análisis de datos.

### **7.3. Futuras líneas de investigación/actuación**

En el año 2004 la profesora Fuentes Moreno (2004:75) evidenciaba “la especial escasez de trabajos rigurosos de investigación científica teniendo en el alumnado su núcleo vertebrador”. Hecho significativo dada la importancia que se le había atribuido al alumnado en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Hoy, la situación ha cambiado pero los resultados de las investigaciones no son aplicables 100% a la realidad de las aulas debido a la excesiva burocracia, la parsimonia de las instituciones o la politización en materia legislativa. Es obvio que queda mucho por hacer. La fotografía que retratase

cualquier clase hoy, salvando las apariencias, sería casi idéntica a una hace pongamos ochenta y cinco años, ¿es de sentido común?

Nos gustaría mencionar algunas líneas de investigación surgidas en este proceso de trabajo, como por ejemplo, saber qué se entienden por pensamiento crítico, o si un mayor grado de interés por la asignatura en relación con la estima ayudan a mejorar el rendimiento académico, o en qué grado se supone que la historia contribuye a una mejor la adaptabilidad social.

Por último, destacar un aspecto que ha estado permanentemente en el horizonte del presente trabajo y son las posibilidades que surgen con la realización del vídeo como futura propuesta de “flipped classroom” o clase invertida.

## 8. Conclusiones

Como futuros docentes saber el porqué y el para qué se enseñan las Ciencias Sociales es estar en posesión de la guía que orientará el ejercicio profesional, reforzará la estima al haber siempre un sentido, ayudará a adoptar un determinado enfoque sobre el oficio, permitirá una imprescindible y deseable autocrítica en las aulas para enseñar a ser crítico, además de un compromiso y un sentido ético como referentes que seremos, imprescindibles para ser curioso y despertar la curiosidad, estar motivado para activar los resortes de la motivación.

Se ha querido profundizar en este trabajo en el hecho de que el saber motiva a aprender cuando se es consciente que el estudio sirve para algo. Pero no un *algo* puesto sobre el pedestal de un futuro lejano o impuesto por *algo* que se debe obedecer porque es la autoridad, ni tan siquiera porque es el único medio para conseguir la adaptación y el ascenso social, o porque permitirá que seamos personas con éxito, prósperas y con un futuro digno. Estos motivos a un estudiante de secundaria o bachillerato les queda lejísimos. Comienzan a sentirlo quizás a semanas o a días vista de la reválida, hasta entonces quedan en una bolsa de nebulosa en su cerebro que pocos aciertan a despejar y a transformar en algo consciente y útil para sus vidas, si lo hacen lo consiguen gracias a una familia o porque la vida obliga, pero esta no es la realidad de la mayoría.

Cuando se atraviesa una etapa de profundas transformaciones hormonales, psicológicas, sociales, personales,...el mañana solo existe cuando la fecha señalada lo está por la persona que ha provocado un estallido de emociones desconocidas, o

cuando en el día señalado se va de “fiesta” como sinónimo de libertinaje (confundido con libertad), cuando el día señalado supone un escape a la cotidianidad, supone hacer lo que se quiere ajeno a las ataduras o “paranoias” de todos los días, cuando el día marcado lo representa la amistad, esa nueva familia aún por descubrir,...si este es el mañana que existe en sus vidas, quizás sea recomendable buscar nuevas formas, nuevas razones más cercanas en el tiempo, en su presente de indicativo (como decía D. Pennac) para que el saber de la escuela sea aplicable, útil para la vida cotidiana de todos los días y que sea capaz de incitar a descubrirles, a que se prueben en ese mundo de posibilidades. ¿Cuántas horas pasan los estudiantes sentados en sus pupitres haciendo como que escuchan cuando en realidad, digámoslo claro, se “las traen al paio” porque piensan “y esto... para qué sirve”?

Si en este trabajo (TFM) se debe de relacionar lo estudiado, con las prácticas y con lo investigado, surge una pregunta verdaderamente incómoda, ¿por qué gran parte del acto educativo se reduce a un “cállate y escucha”, “déjame dar la clase”, “pórtate bien por respeto o porque te echo de clase”? ¿Cuánto tiempo malgastado? ¿Cuántas bajas por depresión? ¿Cuántos diagnósticos TDAH?

Si estas son las preguntas que genera la experiencia educativa, y dejemos de lado ahora al sistema y las políticas educativas, ¿no hay alternativas que permitan que todo fluya mejor? ¿No hay alternativas que permitan que no se malgaste tantísimo tiempo en mantener el orden y el silencio, y provoquen tanta frustración? ¿No hay alternativas que permitan que el acto educativo se realice ayudado por la cultura, por lo que se piensa y no lo que se impone?

Las respuestas a estas cuestiones, sin duda, pasan necesariamente por la figura del docente, concretamente, por la manera en que piense y crea en la educación (*los porqués y para qué*s), en su capacidad y motivación para seguir innovando en sus didácticas, esas que sabe diseñar un “ingeniero de mentes”.

Según se ha visto, hasta que el profesorado gracias a la investigaciones realizadas no comenzó a conocer las percepciones que el alumnado tenía sobre las materias que se impartían no se cuestionó su propia forma de hacer, el empleo de su metodología,...iniciaba a ser consciente de la influencia entre la didáctica y lo que el alumnado pensaba. Este fue el motor que inició todo un proceso de innovaciones didácticas que llegan hasta nuestros días.

Es por eso que se debe seguir profundizando en la mente de los adolescentes, y tener presente su realidad, su entorno, su pensamiento en nuestras didácticas para que la materia sea útil y práctica en sus vidas presentes y no para un futuro representado por un túnel sin final.

Estos planteamientos nos llevan necesariamente a cuestionarnos la enseñanza de la historia, ¿de qué vale aprenderse de memoria tantas cosas que mañana se olvidarán y no habrán servido para nada? El desarrollo del pensamiento formal no es esto, y cada vez pierde su validez el “porque tienen que saberlo”. De manera que esto nos obliga a una pregunta clave, ¿qué contenidos guardan relación con el presente en la vida de los estudiantes? ¿Qué aspectos de los que conforman su realidad son indispensables que sean comprendidos desde una perspectiva histórica pero no ya para que les ayude en su formación integral o a adaptarse a la sociedad en el futuro, sino aquel que está antes, en su mismo presente y les motiva a estudiar, a conocer, aquel que es capaz de despertar su curiosidad, su creatividad y su razonamiento desde el presente?

Esa es la conclusión. Saber encontrar los eslabones del saber académico que les permita conectar y empatizar con el propio conocimiento porque este les resulta de utilidad para sus vidas, le sumerge de lleno en su presente de indicativo. Esa ha sido la esencia de este proyecto. A un adolescente, ¿en qué afecta hoy en día las figuras de unos reyes cuyo pasado dominan en espacio y en extensión una gran parte de la enseñanza de la historia? Este conocimiento, ¿es útil a su vida?

No siempre se consigue lo que se quiere porque el fracaso es parte de la vida y, esta, es una lección que se debería aprender. También es cierto que el fracaso es una construcción cultural y depende de uno convertir esos errores en savia nueva para la vida o dejarlos enquistados en el pasado.

Este proyecto ha sido un ambicioso trabajo que ha permitido desarrollar una de las pasiones de su autor, la de investigar asuntos de utilidad real para la sociedad de hoy. Han sido muchísimas las piezas para encajar en él y, creemos, que se ha conseguido eficientemente. Aunque desde un punto de vista académico fuera muy mejorable, la improvisación que ha existido ha brindado espacios de creatividad que seguramente hayan sido necesarios para su ejecución. El error siempre puede ser convertido en un acto creativo y no siempre debe ser tachado en rojo o restar puntos. Conseguir realizar estos actos dentro de un sistema es verdaderamente importante.

Esto ha sido posible en gran parte gracias a mis tutores: José M. Crespo y en mayor medida a Rafael Sánchez, sin su confianza y libertad no hubiera sido posible. Igualmente, a la clase de primero de Bachillerato del colegio GSD Guadarrama, los verdaderos protagonistas que han permitido que escribiera estas líneas. A pesar de todos los contratiempos, se ha conseguido finalizar el proyecto, espero que lo recuerden con cariño y que algún día puedan acordarse y les reporte algo por pequeño que sea de lo humano que hay en las personas, en su historia. A todos, muchas gracias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÁN SERRANO, Juan E. (2012): *El desarrollo cognitivo del adolescente*. [Artículo académico sin publicar]. Universidad de Castellón. Obtenido de: <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%202%20El%20desarrollo%20cognitivo%20del%20adolescente.pdf>
- ALTED VIGIL, Alicia y SÁNCHEZ BELÉN, Juan A. (2005): *Métodos y técnicas de investigación en Historia Moderna e Historia Contemporánea*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- ARÓSTEGUI, Julio (2004): *La historia vivida*. Madrid: Alianza editorial.
- CARR, Edward H. (1973): *¿Qué es la Historia?* (Trad. J. Romero Maura). Barcelona: Editorial Seix Barral (Original en inglés, 1961).
- CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio; ASECIO, Mikel (compiladores) (1989): *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- DOMÉNECH BETORET, F.; TRAVER MARTÍ, J.A.; MOLINER GARCÍA, M. O.; y SALES CIGES, M. A. (2006): *Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria*. Revista de educación, 340, pp.473-492. Obtenido de: [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re340/re340\\_17.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re340/re340_17.pdf)
- FUENTES MORENO, Concha (2002): *La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido*. Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación, año 2002, núm. 1, pp. 55-68. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=500422>
- FUENTES MORENO, Concha (2004): *Concepciones de los alumnos sobre la Historia*. Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación, año 2004, núm. 3, pp.75-83.
- GARCIA RUIZ, Antonio L. y JIMÉNEZ LÓPEZ, José A. (2010): *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- GARCÍA BACETE, Francisco J. y DOMÉNECH BETORET, Fernando (2002): *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. En Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Volumen 1, número 6, pp.24-36. Universidad Jaume I de Castellón.
- HOBBSAWM, Eric (1998): *Sobre la historia*. (Trad. J. Beltran y J. Ruiz) Barcelona: Crítica-Grijalbo Mondadori. (Original en inglés, 1997).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): *REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. Boletín Oficial del Estado, BOE. Núm. 266 del martes 6 de noviembre de 2007, p.45467.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE (2015): *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, BOE. Núm. 3, del sábado 3 de enero de 2015, sec. I p. 342.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE (2015): *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, BOE, núm. 25, del jueves 29 de enero de 2015, Sec. I. Págs. 6986-7003.

PRATS, Joaquín (Coord.) (2011): *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Madrid y Barcelona: coeditan Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación (IFIIE) y Editorial Graó, de IRIF

PRATS, Joaquín y SANTACANA, Juan (2011): *¿Por qué y para qué enseñar Historia?* En Galicia Gisela L. (Coor. Ed.) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. (pp.18-68) México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de: [https://www.researchgate.net/publication/288878823\\_Por\\_que\\_y\\_para\\_que\\_ensenar\\_historia](https://www.researchgate.net/publication/288878823_Por_que_y_para_que_ensenar_historia)

SANDOYA, Miguel Ángel (2016): *Enseñar Ciencias Sociales. 35 actividades para desarrollar capacidades*. Barcelona: Editorial UOC.

SINGER, Peter (1995): *Ética práctica*. 2ªed. (Trad. Cambridge University Press). Cambridge (Gran Bretaña): Cambridge University Press. (Original en inglés, 1980).

SOBEJANO SOBEJANO, María José y TORRES BRAVO, Pablo A. (2009): *Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Editorial Tecnos, Grupo Anaya.



## **Anexo I. Competencias clave del currículo en el Sistema Educativo Español**

Las competencias clave del currículo en el Sistema Educativo Español, y que se integran gradual y progresivamente con los objetivos de etapa, a la vez que lo hacen de manera interdisciplinar y transversal, son las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

## **Anexo II. Las competencias sociales y cívicas**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE (2015): *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, BOE, núm. 25, del jueves 29 de enero de 2015, Sec. I. Págs. 6986-7003

Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad:

- Para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja,
- Para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados;
- Para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos,
- Así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social.

Se trata, por lo tanto, de aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática y participar plenamente en la vida cívica y social gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas y al compromiso de participación activa y democrática.

a) La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello.

Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal es fundamental adquirir los conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir

las identidades culturales y nacionales como un proceso sociocultural dinámico y cambiante en interacción con la europea, en un contexto de creciente globalización.

Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva.

Asimismo, esta competencia incluye actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido.

b) La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Esto incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial, así como la comprensión de los procesos sociales y culturales de carácter migratorio que implican la existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado.

Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la toma de decisiones en los contextos local, nacional o europeo y, en particular, mediante el ejercicio del voto y de la actividad social y cívica.

Las actitudes y valores inherentes a esta competencia son aquellos que se dirigen al pleno respeto de los derechos humanos y a la voluntad de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles, sea cual sea el sistema de valores adoptado. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar

comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, basándose en el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás y la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación.

Por tanto, para el adecuado desarrollo de estas competencias es necesario comprender y entender las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento del pasado y presente de las sociedades, la realidad social del mundo en el que se vive, sus conflictos y las motivaciones de los mismos, los elementos que son comunes y los que son diferentes, así como los espacios y territorios en que se desarrolla la vida de los grupos humanos, y sus logros y problemas, para comprometerse personal y colectivamente en su mejora, participando así de manera activa, eficaz y constructiva en la vida social y profesional.

Asimismo, estas competencias incorporan formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, dinámica, cambiante y compleja para relacionarse con los demás; cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos y proponer activamente perspectivas de afrontamiento, así como tomar perspectiva, desarrollar la percepción del individuo en relación a su capacidad para influir en lo social y elaborar argumentaciones basadas en evidencias.

Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

### **Anexo III. Objetivos de etapa de Bachillerato donde influyen las CC. SS.**

La asignatura de Historia incide de manera directa y significativa en la consecución de los siguientes objetivos (aunque también influye en otros donde su incidencia es transversal), y cuyas capacidades permitirán:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

#### **Anexo IV. La Historia del Mundo Contemporáneo según la LOE / 2007**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): *REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. Boletín Oficial del Estado, BOE. Núm. 266 del martes 6 de noviembre de 2007, p.45467

##### **HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO**

El conocimiento del mundo actual, de sus rasgos fundamentales y problemas centrales, de los fenómenos globales que se producen en él y condicionan la vida de los grupos humanos, son requisitos esenciales para situarse conscientemente en la realidad en que se vive, entender los problemas que se plantean y llegar adoptar decisiones personales razonables ante los mismos, así como compromisos que contribuyan de manera activa y responsable a la construcción del futuro.

En esta tarea la Historia del mundo contemporáneo desempeña una función relevante: permite entender el presente como una fase de un proceso inacabado, que se configura a partir de elementos del pasado, sobre el que es posible actuar para modelar el futuro. La naturaleza del conocimiento histórico pretende, por otra parte, aprehender la realidad presente a través de los mecanismos que le son propios: la indagación del origen y evolución de los fenómenos y el análisis de las relaciones que se establecen entre ellos; el estudio de los individuos y las sociedades en el más amplio contexto –político, económico, social, cultural, religioso y tecnológico-, y hacerlo explicando los acontecimientos concretos a través de los avances y tendencias de la historiografía con que se abordan la continuidad y el cambio a lo largo del tiempo.

La materia de Historia del mundo contemporáneo pone su atención en el conocimiento del mundo actual. Con un criterio cronológico y tomando como eje del agrupamiento de los contenidos los elementos políticos se parte de los procesos que han modelado esta realidad inmediata, aportando claves suficientes para la comprensión de las transformaciones que se han producido en los últimos siglos. Su estudio se inicia en la crisis del Antiguo Régimen y los significativos procesos de cambio del siglo XIX, que determinan, en gran medida, los rasgos del siglo XX hasta la configuración de la actualidad. Esta presentación no debe considerarse incompatible con un tratamiento que abarque, en unidades de tiempo más amplias, la evolución de los grandes temas que configuran el periodo. El enfoque de la realidad más inmediata, por su escasa

distancia en el tiempo, necesariamente habrá de hacerse desde una perspectiva histórica menos rigurosa apoyándose en otras fuentes, pero es imprescindible que los estudiantes comprendan la realidad y los problemas en los que viven, sean capaces de transferir conocimientos del pasado para interpretar el presente y puedan tomar decisiones conscientes y sin prejuicios, como ciudadanos del mundo. La materia ha de servir también para adquirir sensibilidad ante los retos del presente y desarrollar una actitud crítica y responsable respecto a los problemas de hoy, solidaria en la defensa de la libertad, los derechos humanos, los valores democráticos y la construcción de la paz.

La agrupación de los contenidos sigue un orden cronológico y se presenta con un criterio en el que dominan los elementos político-institucionales. Cronología y aspectos políticos son, a la par que elementos historiográficos de primer orden, criterios ampliamente compartidos cuando se trata de agrupar, para facilitar su estudio, los elementos de la compleja realidad histórica. Se centra en nuestro contexto más próximo, el mundo occidental, aunque ya en el siglo XX la Historia de la humanidad se identifica con los límites geográficos del Planeta. La interdependencia y el enfoque de los problemas del mundo desde una perspectiva internacional, exigen hoy, el estudio de fenómenos que acontecen en los más diversos lugares. Sólo si es verdaderamente universal, la historia del mundo podrá explicar de manera satisfactoria lo contemporáneo.

Continuando la formación ya adquirida en etapas anteriores, de cuyos conocimientos se parte, profundiza en las destrezas con que debe desarrollarse el aprendizaje histórico. La adquisición de habilidades para el análisis, la inferencia, el manejo de fuentes de información, la interpretación crítica, la síntesis o la emisión de juicios ponderados sobre asuntos o cuestiones discutibles, además de contribuir al propio conocimiento histórico, enseñan que el conocimiento científico es antidogmático y provisional. Estas destrezas se presentan en un bloque inicial como contenidos comunes que deben impregnar el resto.

## **Objetivos**

La enseñanza de la Historia del mundo contemporáneo en el bachillerato tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Comprender los principales procesos y acontecimientos históricos relevantes del mundo contemporáneo situándolos en el espacio y en el tiempo, identificando los componentes económicos, sociales, políticos, tecnológicos y culturales que los caracterizan, así como sus rasgos más significativos, sus interrelaciones y los factores que los han conformado.

2. Conocer las coordenadas internacionales a escala europea y mundial en los siglos XIX y XX para entender las relaciones entre los estados durante esa época y las implicaciones que comportaron.
3. Analizar las situaciones y problemas del presente desde una perspectiva global, considerando en ellos tanto sus antecedentes como sus relaciones de interdependencia.
4. Valorar positivamente los conceptos de democracia y libertad y la solidaridad ante los problemas sociales, asumiendo un compromiso con la defensa de los valores democráticos y ante las situaciones de discriminación e injusticia, en especial las relacionadas con los derechos humanos y la paz.
5. Apreciar la historia como disciplina y el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración y utilizar este conocimiento para argumentar las propias ideas y revisarlas de forma crítica teniendo en cuenta nuevas informaciones, corrigiendo estereotipos y prejuicios.
6. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas, –realidad, fuentes históricas, medios de comunicación o proporcionada por las tecnologías de la información-, tratarla de forma conveniente según los instrumentos propios de la Historia, obteniendo hipótesis explicativas de los procesos históricos estudiados y comunicarla con un lenguaje correcto que utilice la terminología histórica adecuada.
7. Planificar y elaborar breves trabajos de indagación, síntesis o iniciación a la investigación histórica, en grupo o individualmente, en los que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas, valorando el papel de las fuentes y los distintos enfoques utilizados por los historiadores, comunicando el conocimiento histórico adquirido de manera razonada, adquiriendo con ello hábitos de rigor intelectual.



## **Anexo V. La Historia del Mundo Contemporáneo según la LOMCE / 2015**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE (2015): *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, BOE. Núm. 3, del sábado 3 de enero de 2015, sec. I p. 342

### Historia del Mundo Contemporáneo

El planteamiento del conocimiento histórico debe ocuparse de los hombres en sociedad, de sus diversas actividades y creaciones; es decir, la actividad humana es un proceso con continuidad histórica, y este tiene su colofón en la época actual. El estudio, pues, de la historia contemporánea cobra trascendencia para entender el mundo que rodea a los estudiantes, pero también para preguntarse por el pasado, puesto que desde él tiene sentido el presente.

La cronología debe ser el eje del conocimiento histórico, porque no hay historia sin acontecimientos, y en lo histórico está presente la idea de cambio, y precisamente para explicar tal cambio debemos recurrir a la multiplicidad de sectores que componen la vida cotidiana.

A partir de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables se pretende el desarrollo personal, intelectual y social del alumnado de esta etapa educativa. Todas las actividades propuestas quieren favorecer la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, trabajar en equipo e individualmente y para actuar con espíritu crítico.

Los contenidos de Historia del Mundo Contemporáneo arrancan de un estudio del Antiguo Régimen y su crisis y a partir de la Revolución Industrial y sus consecuencias llega al siglo XX, haciendo especial hincapié en la Europa de Entreguerras y la Segunda Guerra Mundial, estableciendo una caracterización específica del mundo desde los años cincuenta del siglo XX hasta el mundo actual, definido por las áreas geopolíticas y tal vez culturales, dentro de la globalización, con sus conflictos que lo caracterizan, sin pasar por alto el final del bloque comunista y las nuevas relaciones internacionales surgidas después de los atentados de Nueva York o el surgimiento del radicalismo islámico. Al tratar de analizar tales hechos, la Historia se enriquece con las aportaciones de otras disciplinas e incluso con las conclusiones de la investigación periodística de los acontecimientos; podemos incluir también el análisis en otros idiomas, el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, la crítica de los medios de

comunicación, la reflexión sobre la diversidad cultural, la historia oral o la comparación con novelas históricas de esos hechos históricos.

Se deben desarrollar conceptos, pero también procedimientos del trabajo del historiador, con un vocabulario científico de la disciplina que requerirá rigor y espíritu de trabajo, exposiciones, correcta ortografía y expresión que permitan al estudiante establecer sus razonamientos y argumentaciones.

Por tanto, la Historia del Mundo Contemporáneo debe acercar al alumnado al conocimiento del mundo actual, y ver la Historia como un proceso en el que inciden todos los aspectos de la vida del hombre, aunque dentro de la totalidad de esa globalización el historiador puede seleccionar los más cercanos o los que más le interesen, sobre una realidad histórica concreta objeto de su investigación, a partir de una hipótesis de trabajo y ayudado por un tratamiento de las fuentes históricas.

## **Anexo VI. Índice del guion definitivo del video** (aparecen tachados los puntos que estaban previstos y que por diversos motivos no han sido incluidos en el montaje final del video)

### **1º PRESENTACIÓN**

- 1.2. Qué es la Historia y su utilidad
- 1.2. Ética, libertad e Historia

### **2º LA DESCOLONIZACIÓN**

- 2.1. Contexto: mundo tripolar
- 2.2. Definición y factores

### **3º CONSECUENCIAS DE LA DESCOLONIZACIÓN**

- 3.1. IDH: ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO
  - 3.1.1. Qué es el IDH
  - 3.1.2. IDH en Siria
  - 3.1.3. Causas de las diferentes velocidades en el desarrollo humano
  - 3.1.4. Neocolonialismo
  - 3.1.5. Qué es la ONU
  - 3.1.6. Descolonización, desarrollo y globalización
- 3.2. MOVIMIENTOS MIGRATORIOS
  - 3.2.1. Causas históricas
  - 3.2.2. Movimientos migratorios durante la descolonización
- 3.3. CONFLICTOS en ORIENTE MEDIO
  - 3.3.1. Conflicto entre Siria e Israel (altos del Golan)
  - 3.3.2. Conflictos entre Iraq e Irán (1986-1989)
  - 3.3.3. La guerra del Golfo (1991)
  - 3.3.4. El autoproclamado Estado Islámico
  - 3.3.5. La situación kurda
  - 3.3.6. La situación de Arabia e Irán

### **~~3.4. EL ESTADO ISLÁMICO~~**

### **4º LA CUESTIÓN SIRIA**

- 4.0. INTRODUCCIÓN. DISTINCIÓN DE CONCEPTOS PREVIOS
  - a) Entre árabe, musulmán, islámico e islamista
  - b) Entre refugiado, desplazado, exiliado e inmigrante
- 4.1. CLAVES DE LECTURA: SIRIA Y EL PRÓXIMO ORIENTE
  - 4.1.1 ENCLAVE GEOESTRATÉGICO e HISTÓRICO:
    - a) Ocupaciones históricas por civilizaciones diversas
    - b) Recursos en Próximo Oriente y la energía de Occidente
    - c) Acontecimientos históricos claves

- 4.1.2. PODER, IDEOLOGÍAS POLÍTICAS Y la CONSTRUCCIÓN de una IDENTIDAD
  - a) Movimientos nacionalistas

- 4.1.3. LAS INTERPRETACIONES DE LA FE
  - a) Suníes y chiíes

### **4.2. CAUSAS / FACTORES**

- 4.2.1. TENSIONES INTERNAS
  - a) Políticas: el gobierno de Assad
  - b) Sociales: la “primavera árabe”
  - c) Religiosas

### **4.2.2. PRESIONES EXTERNAS**

- a) Geoestratégicas: Intereses internacionales por los recursos
- b) Histórica: La descolonización y los acuerdos de Sykes-Picot
- c) Económicas
- d) Apoyos externos

### **4.3. BANDOS**

### **4.4. PRINCIPALES PROCESOS**

- 4.5.1. Ciclos / etapas del conflicto

### **~~4.5.2. Principales hechos~~**

### **~~4.5.3. En la actualidad~~**

### **4.5. CONSECUENCIAS DEL CONFLICTO**

### **~~4.6. Diferentes puntos de vista sobre el conflicto~~**

### **5º LOS REFUGIADOS EN LA ACTUALIDAD**

- 5.1. Las causas de las migraciones en la actualidad
- 5.2. Principales rutas y flujos migratorios desde Siria
- 5.3. El origen de los refugiados sirios
- 5.4. Distribución de los refugiados en países europeos
- 5.5. ¿Cómo solucionar el conflicto? Los diferentes puntos de vista sobre el conflicto
  - 5.5.1. Derechos humanos: los derechos de los refugiados
    - a) Alemania
    - b) EE UU
    - c) Rusia
- 5.6. Las opciones para la paz: las ONGs

### **6º CONCLUSIONES**

**Anexo VII. RESULTADOS TEST I** Fecha de realización: 13/04/16

Total encuestados: 26

Mujeres: 14 Varones: 12

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
1.A.	¿Te gusta la Historia?	1	8	30,7
		2	12	46,1
		3	4	15,3
		4	1	3,8
		5	-	-
		Nulo	1	3,8
Cualitativa: ¿Por qué?				
“Nos enseña a comprender el mundo que nos rodea”, “porque explica la situación actual” y “ofrece motivos (respuestas)”, “es algo que se habla y se recuerda día a día”, “me gusta aprender la historia de mi país”, “está bien aprender e interesante saber lo que ha sucedido a lo largo de la historia”, “por la curiosidad de saber cómo se era y poder compararlo con la actualidad”, “aprendes la historia de otras personas que han vivido”, “depende de los contenidos que se den en clase”, “me gusta mucho desde siempre y siempre me ha gustado saber más”, “a veces resulta muy interesante, otras nada”, “me gusta saber lo que ha ocurrido pasados los años en el mundo”, “es importante para entender el futuro”, “ayuda a conocer el entorno y saber dónde se ha llegado”, “es la que menos me cuesta estudiar, pero es pesada”, “no me gusta estudiarla”, “se estudia mucho”, “me gusta aprender cómo hemos evolucionado en más sentidos que biológicamente”.				

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
1.A.	¿Te resulta interesante?	1	7	26,9	Respuestas recogidas en la anterior tabla
		2	15	57,6	
		3	2	7,6	
		4	1	3,8	
		5	-	-	
		Nulo	1	3,8	

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
1.A.	Te sientes identificado con: “La historia es una asignatura que se aprueba solo estudiando de memoria”	1	2	7,6
		2	6	23,0
		3	11	42,3
		4	4	15,3
		5	1	3,8
		Nulo	2	7,6
1.A. Cualitativa: ¿Qué es lo que más te cuesta a la hora de estudiar y comprender la Historia?				
“Las fechas y los nombres (uso de la memoria), la expresión escrita, algunas expresiones conceptuales llevan a confusiones, “hay que leer y leer y tener una cultura previa porque veo gente en clase a la hora de dar la I GG MM que no sabían dónde estaban los países”, ordenar los hechos, memorizar, hacer esquemas de todo lo ocurrido, ordenar las cosas mentalmente para recordarlas correctamente, ponerme a ello, fechas y acontecimientos que ocurren próximos en el tiempo, estudiar de memoria cosas que no resultan interesantes. aprenderla”.				

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
1.A.	“Me resulta aburrida”	1	1	3,8
		2	2	7,6
		3	10	38,4
		4	10	38,4
		5	1	3,8
		Nulo	2	7,6

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
1.A.	"No me aporta nada"	1	2	7,6
		2	2	7,6
		3	3	11,5
		4	16	61,5
		5	2	7,6
		Nulo	1	3,8
Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
1.A.	"Dependiendo del tema"	1	8	30,7
		2	10	38,4
		3	5	19,2
		4	1	3,8
		5	-	-
		Nulo	2	7,6

1.B. Cualitativa ¿Qué es la Historia?
<p>"La Historia es la maestra de la vida", "el estudio de los acontecimientos / sucesos que han ido ocurriendo a lo largo del tiempo", "...o relevantes en el tiempo", "...ordenados cronológicamente", "es todo lo que ha sucedido, ocurrido, vivido en la historia de la Tierra", "es una compilación de sucesos y hechos importantes en el pasado", "y que ahora nos afectan", "los hechos que nos han llevado hasta hoy durante la existencia de la Humanidad", "es la compilación de acontecimientos desde la invención de la escritura hasta hoy", "es el relato y la investigación de los acontecimientos más importantes", "es la ciencia que se ocupa de estudiar el pasado", "nos cuenta cómo han sido nuestros antecedentes y la vida antes de nosotros".</p>

2. Cualitativa ¿Qué aspectos te preocupan más de los problemas que afectan al mundo?
<p>"Que en muchos temas se está contando solo una versión de la historia que solo beneficia a algunos colectivos y eso crea conflicto", "la corrupción, la pobreza, y el terrorismo", "las guerras y la política", "terrorismo", "la economía y la falta de estudiantes (?)", "las guerras, el racismo y el machismo", "el machismo", "la política como el gobierno, la educación, la sanidad, los derechos humanos, los islamistas y sus locuras de aniquilar a todo el que no piensa como ellos, la crisis,...", "la guerra y la intolerancia", "la corrupción política y el pensamiento liberal hembrista (???)", y la no intervención militar en Siria...cada vez va a ser más difícil defenderse", "peligros relacionados con lo nuclear", "Siria y los refugiados", "la desigualdad y el terrorismo", "economía y política", "lo que nos pueda afectar", "los religiosos y la falta de tolerancia", "injusticias, estafas, incumplimientos de los DD HH,...", "las guerras y la falta de libertad".</p>

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.A.	¿Crees que la Historia es un instrumento útil que te ayuda a comprender tu vida cotidiana?	1	13	50
		2	9	34,6
		3	1	3,8
		4	-	-
		5	3	11,5
		Nulo	-	-

### Cualitativas

"Todo lo que conocemos tiene unas causas y un principio, y la historia nos lo muestra y lo pone a nuestro servicio", "debido a lo ocurrido se explica la situación actual", o "desde el pasado se pueden comprender muchas cosas del presente", "condiciona la actualidad", "lo que ocurre se puede identificar o vincular con la historia", "para discusiones sobre política o el surgimiento de alguna ideología", "porque es cultura y uno no puede hacerse mayor sin cultura básica", "muchas decisiones que se toman hoy tienen que ver con algo que sucedió en el pasado, y necesitas saber de los errores que se cometieron para no repetirlos en el futuro", "y saber en cuáles se tenía razón", "por el conocimiento que te proporciona al hacer "turismo" histórico-cultural, "gracias a la historia y sus consecuencias sé de dónde vengo", "me ayuda a comprender cómo fue la vida antes de todo lo que conozco y comprender hacia dónde avanzamos", "en mi vida no me afecta directamente pero para comprender lo que me rodea, sí", "somos lo que somos por las decisiones que hemos tomado y con la historia es igual".

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
3.A.	¿Y el mundo que te rodea?	1	14	53,8	Respuestas recogidas en la anterior tabla
		2	7	26,9	
		3	1	3,8	
		4	1	3,8	
		5	3	11,5	
		Nulo	-	-	

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.A.	¿Crees que la historia te ayuda a resolver problemas en la vida cotidiana?	1	7	26,9
		2	7	26,9
		3	7	26,9
		4	4	15,3
		5	1	3,8
		Nulo	-	
Cualitativas				
“Muchos conflictos se podrían resolver si se volviese a los inicios del problema, sus causas históricas y desde allí se buscara una solución”, “una discusión política”, “e ideológicas”, “la política, la economía, la sociedad, esas son las cosas que han cambiado y quieren algunos cambiar”, “contrarrestar el machismo del pasado y aprender de los errores”, “no, porque no me entero y no sé relacionarlas con las cosas de la vida cotidiana”, “con los				

atentados del París del años pasado”, “cuando viajas te ayuda a comprender el mundo que te rodea”, “evitar algo que ya haya pasado como votar a un partido que un futuro de lugar a una dictadura”.

3.A. Ordena las asignaturas que estás cursando según consideres más te ayudan en tu vida cotidiana.

Votos totales: Historia e inglés (22) – Lengua (20) – Economía (12) – Matemáticas (11) N.S (3)

1. Inglés (13) - Economía (6) – Historia (4) – Lengua (1) – Arte (1)
2. Historia (5) – Lengua (4) – Inglés (3) – Filosofía (3) – Economía (2)
3. Historia (7) – Lengua (3) – Matemáticas (3) – Inglés (2) – Filosofía (2)
4. Historia (4) – Arte (4) – Economía (3) – Matemáticas (2) – Inglés (2)
5. Lengua (9) – Filosofía (4)

Peores valoradas: Educación física – Cultura audiovisual – TIC – Volumen – Dibujo

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.A.	Me ayuda a comprender el funcionamiento de la economía	1	9	34,6
		2	9	34,6
		3	5	19,2
		4	2	7,6
		5	1	3,8
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.A.	Me ayuda a comprender el funcionamiento de los sistemas políticos, socio-culturales, jurídicos.	1	10	38,4
		2	8	30,7
		3	5	19,2
		4	1	3,8
		5	2	7,6
		Nulo	-	-

3.B. Cualitativa: ¿Qué aspectos de los desarrollados en la Historia y en esta asignatura crees que influyen en tu visión sobre el mundo?

“La Reconquista, imperios maya y egipcio, y la II GG MM”, “lo relacionado con las ideologías y en las épocas en que nos podemos basar para mejorar”, visión de las ideologías y de las guerras, en los temas políticos, “no voy a tener la misma idea política si conozco que en su momento fue un desastre desde mi punto de vista”, “que nada es lo que parece”, “creo que depende del profesor como desarrolla un tema u otro lo entiendes de una manera u otra”, “comprensión de conflictos actuales”, “las guerras mundiales y las rebeliones por los derechos de las personas”, principalmente los políticos, y culturales”,

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.B.	*Me facilita la comprensión del presente.	1	12	46,1
		2	8	30,7
		3	4	15,3
		4	-	-
		5	2	7,6
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.B.	*Me facilita hacer juicios críticos.	1	11	42,3
		2	9	34,6
		3	2	7,6
		4	1	3,8
		5	3	11,5

		Nulo	-	-
--	--	------	---	---

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.B.	*Me ayuda a desarrollar mis capacidades mentales mediante su estudio disciplinado.	1	6	23,0
		2	7	26,9
		3	10	38,4
		4	1	3,8
		5	2	7,6
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.B.	*Contribuye al desarrollo de mis habilidades y destrezas propias de las Ciencias Humanas.	1	6	23,0
		2	8	30,7
		3	10	38,4
		4	1	3,8
		5	1	3,8
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.B.	*Me introduce en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores.	1	5	19,2
		2	10	38,4
		3	2	7,6
		4	3	11,5
		5	6	23,0
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.B.	*Me ayuda a enriquecer otras áreas del currículo.	1	6	23,0
		2	12	46,1
		3	2	7,6
		4	4	15,3
		5	2	7,6
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.B.	Estudiar saber y comprender la Historia es el "antídoto contra la incredulidad y la ignorancia...contra las distorsiones de la ideología y la propaganda".	1	14	53,84
		2	5	19,2
		3	4	15,3
		4	-	-
		5	3	11,5
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.B.	Por tanto, me ayuda a adoptar una actitud crítica ante la información.	1	11	42,3
		2	8	30,7
		3	4	15,3
		4	-	-
		5	3	11,5
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.C.	*Colabora en el conocimiento y comprensión de otros	1	10	38,4
		2	13	50,0
		3	2	7,6



	países y culturas del mundo de hoy.	4	-	-
		5	1	3,8
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.D.I	*Potencia mi comprensión de las raíces culturales y de un sentido de identidad.	1	9	34,6
		2	10	38,4
		3	4	15,3
		4	1	3,8
		5	2	7,6
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.D.I	*Me prepara para la vida adulta y ayudar a ser responsable en mis decisiones y actos.	1	4	15,3
		2	13	50,0
		3	8	30,7
		4	1	3,8
		5	-	-
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.D.I	*Me hace responsable en la conservación del patrimonio histórico-artístico y cultural.	1	11	42,3
		2	10	38,4
		3	3	11,5
		4	2	7,6
		5	-	-
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.D.I	*Contribuye en mi formación integral como persona y me hace respetar los derechos y deberes de los ciudadanos.	1	8	30,7
		2	10	38,4
		3	4	15,3
		4	2	7,6
		5	2	7,6
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.D.I	**La historia es útil porque me ayuda a formarme como persona y como ciudadano.	1	7	26,9
		2	9	34,6
		3	8	30,7
		4	-	-
		5	2	7,6
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.D.I	**Conocer la historia es importante para no repetir los errores cometidos en el pasado y así crear un futuro mejor.	1	13	50,0
		2	9	34,6
		3	1	3,8
		4	3	11,5
		5	-	-
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.D.II	¿El conocer y comprender la Historia hace que quieras participar y querer cambiar el mundo?	1	4	15,3
		2	10	38,4
		3	5	19,2
		4	1	3,8
		5	6	23,0

		Nulo	-	-
Cualitativas				
<p>“Todos somos parte de la historia, no hace falta planificar un cambio, simplemente llega cuando tiene que llegar”, “hace que abra los ojos y me dé cuenta de la real situación y quiera cambiarlo, si yo no supiera de la situación, como la crisis o la gente sin alimento, yo quizás no habría cooperado con la recogida de alimentos o contra el machismo y el desprecio de la mujer en la historia, eso tiene que desaparecer”, “te cambia la visión del mundo pero no el hecho de participar”.</p>				

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.D.II	¿Está implicado, colaboras, cooperas en la sociedad civil de alguna manera?	1	3	11,5
		2	2	7,6
		3	6	23,0
		4	16	61,5
		5	-	-
		Nulo	-	-
Cualitativas				
“A veces he cooperado en residencias o en recogidas de alimento o he aportado dinero a ONGs”, “soy de un grupo scout”, voluntariados, ACNUR.				

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.E	**Es importante estudiar historia porque me será útil para mi futuro profesional.	1	6	23,0
		2	7	26,9
		3	7	26,9
		4	2	7,6
		5	4	15,3
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.E	**La historia es útil porque me ayuda a entender otras asignaturas.	1	9	34,6
		2	10	38,4
		3	7	26,9
		4	-	-
		5	-	-
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.E	**Estudiar historia sólo me sirve para aprobar los exámenes y no me será útil en el futuro.	1	-	-
		2	5	19,2
		3	4	15,3
		4	14	53,8
		5	3	11,5
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
3.E	**La historia me va servir muy poco para encontrar un buen trabajo. Es una asignatura que tengo que estudiar pero no sé por qué.	1	2	7,6
		2	2	7,6
		3	13	50,0
		4	5	19,2
		5	4	15,3
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
4	¿Crees que la Historia es más interesante cuanto	1	8	30,7
		2	10	38,4
		3	2	7,6

	más útil resulta para la vida?	4	2	7,6
		5	4	15,3
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
4	*Despierta mi interés por el pasado.	1	10	38,4
		2	12	46,1
		3	2	7,6
		4	-	-
		5	2	7,6
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Resultados generales
5	<p>"La descolonización y el conflicto sirio" guardan alguna relación con:</p> <p>a) El entorno (vida cotidiana).</p> <p>b) Con el país, la sociedad en que vivimos.</p> <p>c) Los niveles de recursos (gas, petróleo)</p> <p>d) Los atentados vividos recientemente (París, Bruselas,...)</p> <p>e) Las creencias religiosas.</p> <p>f) Una cuestión únicamente política.</p> <p>g) Todas las anteriores.</p>	<p>Los más relacionados son: atentados (<math>19 + 5 = 24</math>) y creencias religiosas (<math>16 + 5 = 21</math>), recursos y país en el que vivimos (<math>15 + 8 = 23</math>), entorno (<math>12 + 8 = 20</math>).</p> <p>Y en menor medida "todas las anteriores" (<math>11+7= 18</math>).</p> <p>En último lugar que sea una cuestión solo política (<math>3+8=11</math>).</p> <p>En todas las opciones la media de las respuestas (3 / 4) es de 1,5 bastante baja.</p>

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
5.	¿Crees que haya alguna relación entre el proceso de descolonización y el actual conflicto?	1	14	53,8
		2	6	23,0
		3	1	3,8
		4	-	-
		5	5	19,2
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
5.	c) ¿Crees que te afecta o nos afecta de alguna manera (directa/indirecta) el conflicto sirio?	1	13	50
		2	9	34,6
		3	1	3,8
		4	1	3,8
		5	2	7,6
		Nulo	-	-
Cuantitativa				
"El problema de los refugiados puede aumentar la llegada de terroristas a Europa y a su vez puede hacer crecer el riesgo de atentados", "afecta a todos los países por el terrorismo y la problemática de los refugiados", "en la actualidad un problema en cualquier sitio afecta a todos", "porque el petróleo es un recurso natural imprescindible", "porque puede causar guerras, conflictos entre nosotros por intervenir o atacar de distintas formas", "claro que sí porque España fue árabe, y ahora quieren que vuelva a serlo", "sí, porque estos atentados se pueden dar en toda la UE", "España al formar parte de la UE nos implica", "porque genera inestabilidad e incertidumbre, y por la globalización afecta a todos", "nos afecta directamente porque nos puede tocar en cualquier momento", "repercute en nuestra seguridad"				

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%
5.	¿Percibes en tu entorno próximo una sensación de inseguridad y/o amenaza?	1	6	23,0
		2	6	23,0
		3	7	26,9
		4	4	15,3
		5	1	3,8
		Nulo	-	-

Objetivo	Pregunta	Respuestas totales
5.	¿Sabes las diferencias entre <u>refugiado</u> , exiliado, <u>desplazado</u> e inmigrante?	11 = 42,3 % No ha sabido contestar ninguna de las dos o lo ha hecho de manera errónea. 13 = 50 % Solo ha contestado una bien o de manera aproximada generalmente "refugiado". Solo 1=3,8% ha respondido bien a ambas.

Objetivo	Pregunta	Respuestas totales
5.	¿Sabrías distinguir entre Magreb, árabe, <u>musulmán</u> , <u>islámico</u> o islamista?	16 = 61,5 % no ha sabido acertar a las dos. 9 = 34,6 % lo ha hecho solo a una, la mayoría con "musulmán". Nadie ha acertado ambas.

Objetivo	Pregunta	Respuestas totales
5.	Sitúa a Siria en el mapa.	13 = 50 % Sí lo ha sabido hacer. 4 = 15,3 % Solo de manera aproximada (señalando la región). 9 = 34,6 % No lo sabe.

**Anexo VIII. RESULTADOS TEST II**

Participantes = 20 Mujeres = 12 Varones = 8

Fecha de realización: 12/05/16

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
1.C.	¿Ha contribuido a modificar tu visión sobre la Historia y el historiador?	1	3	15	Mayor interacción (metodología); mayor conocimiento sobre la historia o el conflicto sirio (reflejándose el desconocimiento previo); Se han buscado diferencias y definiciones.
		2	5	25	
		3	7	35	Piensa igual que antes "No porque ya pensaba que era importante o me gustaba la historia"; o "sabía de la función del historiador" "No ha sido un gran cambio respecto a la anterior" "No hemos visto en clase nada al respecto"
		4	4 (1)	20-25	
		5	-	-	
		Nulo	-	-	

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
2.	¿Ha despertado tu sensibilidad hacia los problemas afectan al mundo en la actualidad?	1	5	25	Porque tenemos que darnos cuenta sobre las cosas que pasan en todo el mundo y la suerte que tenemos; no todo viven en bienestar; ahora sé qué les pasa a los que los sufren; o el mismo problema se repite en otras regiones; se ha comprendido con más profundidad el conflicto; son cuestiones que afectan a las sociedades occidentales.
		2	2	10	
		3	9	45	Sus ideas son iguales que antes; o ya era sensible o mostraba interés a los problemas; no hemos visto los conflictos que afectan al mundo; pero la vida no es justa.
		4	3	15	
		5	1	5	

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
3.A.	¿Ha ayudado a comprender y/o te ha ofrecido respuestas con fundamento histórico sobre el caso que hemos tratado?	1	8	40	"Causas y antecedentes del tema tratado, los conflictos, diferencias entre árabe y musulmán, enclave geoestratégico de Oriente Medio, los enfrentamientos por las diferentes interpretaciones de la fe (sunníes y chiíes), la problemática kurda, el origen del gobierno de Asad".
		2	3	15	
		3	5	25	-
		4	2	10	
		5	2	10	

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
3.B.	¿Has descubierto "nuevas maneras" de cuestionar la realidad de manera crítica?	1	1	5	La crítica absoluta no existe; aunque "he aprendido nuevos puntos de vista, mi opinión sigue siendo la misma". "Sí, informarse antes de sacar conclusiones", "si tratar con la sensibilidad o con la protección".
		2	3	15	
		3	1	5	-

		4	9	45	
		5	6	30	
Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
3.B.	¿Ha contribuido a deshacer algunos tópicos o prejuicios que pensabas previamente?	1	2	10	"Sí, que los refugiados se van sin querer irse de su país", "las diferencias entre islámico y musulmán; refugiado y exiliado".
		2	2	10	
		3	2	10	"No hay tópicos relacionados", "No tenía ninguno", "pienso lo mismo que pensaba"
		4	11	55	
		5	5	15	

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
3.C.	¿Te ayudado a ponerte en la piel de otras personas desde un punto de vista histórico?	1	8	40	"En Siria y cómo lo están pasando", "Con los refugiados" "y como se pueden estar sintiendo ahora mismo", "desde el punto de vista del ciudadano normal que se ve envuelto en este problema", "en la piel de los palestinos en el conflicto con Israel"
		2	2	10	
		3	4	20	"Yo ya era empático", "Ya estaba sensibilizado", "No, porque yo ya tenía una opinión y este trabajo no me la ha cambiado en nada", "No mucho, solo la situación de guerra que hay".
		4	6	30	
		5	-	-	

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
3.C.	¿Ha contribuido a comprender el conflicto sirio y el "drama de los refugiados" desde puntos de vista diferentes?	1	9	45	"Desde el de los afectados (Siria) y el de los países europeos o grandes potencias involucradas (EE UU, Rusia,...)", "desde un punto de vista más humano hemos podido meternos más en la situación que viven las personas en Siria", "me ha enseñado los puntos de vista de la guerra", "sí, pero el punto de vista del gobierno no lo comparto"; "No apoyar la entrada de refugiados a Europa, es el caballo de Troya del EI", "Sí desde el p.v de la religión, el político y de los intereses geoestratégicos", "si protegemos de algunos de ellos o darles refugio", "lo comprendo todo y la solución es ocupar esa zona y ayudar desde el respeto al Islam a todos los refugiados pero en la misma Siria".
		2	4	20	
		3	2	10	-
		4	2	10	
		5	2	10	

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
3.D.I	Un mayor conocimiento sobre los asuntos tratados (conflicto y refugiados), ¿ha influido en tus valores o ideales?	1	2	10	"En el sentido que los refugiados están siendo afectados por culpa de otros", "me ha sensibilizado hacia el drama que viven", "me ha ayudado a ver el p.v. correcto", "ahora comprendo más los valores humanos". "Mantengo la misma opinión que tenía", "ya tenía mis ideales establecidos", "ya comprendía el problema", "los valores no cambian tan rápido".
		2	2	10	
		3	2	10	
		4	9	45	
		5	5	25	

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
3.D.II	Si previamente no participabas ni cooperabas en la sociedad civil (ONGs, asociaciones,...) ¿Ha conseguido sensibilizarte para que quieras colaborar o cooperar en algún sentido?	1	6	30	"Ya participaba", "ACNUR o Cruz Roja", "en intentar adoptar a los refugiados en nuestra sociedad". "No siempre está al alcance", "estoy de parte de las ONGs pero no podría colaborar", "no, necesitan una intervención militar para liberarles y luego ayudarles".
		2	2	10	
		3	1	5	
		4	8	40	
		5	4	20	

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
3.E	¿Ha hecho que veas alguna utilidad no mencionada en los apartados anteriores?	1	-	-	"La de comprender la historia". -
		2	2	10	
		3	3	15	
		4	9	45	
		5	7	35	

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
4.	La utilidad de la Historia (aspectos referidos en el punto 3): ¿Han contribuido a generar un mayor interés por la materia?	1	4	20	Respuestas recogidas en la siguiente tabla
		2	7	35	
		3	1	5	
		4	6	30	
		5	2	10	

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
4.	Si ha sido afirmativa tu respuesta, contesta las dos siguientes:	1	a) 3 b) 6	a) 15 b) 30	"He sentido curiosidad por la causa de todo", "saber el porqué del mundo actual está estructurado así", "interés sobre la guerra, motivación por aprobar y curiosidad por saber lo que pasa en el mundo", "interés por saber
		2	a) 2	a) 10	

	a) ¿Y una mayor motivación?		b) 3	b) 15	más sobre los temas tratados, motivación para investigar sobre ello, curiosidad por todo lo hablado", "interés por la historia del islam".
	b) ¿Y una mayor curiosidad?	3	a) 4 b) 1	a) 20 b) 5	-
		4	a) 1 b) -	a) 5 b) -	
		5	a) 2 b) 2	a) 10 b) 10	

Objetivo	Pregunta	Punt.	Totales	%	Cualitativas
5.	¿Qué te ha despertado un mayor interés? a) La utilidad de la historia b) La metodología empleada c) Por el estudio de los asuntos tratados	1	a) 8 b) 1 c) 5	a) 40 b) 5 c) 25	(No procede)
		2	a) 1 b) 3 c) 1	a) 5 b) 15 c) 5	
		3	a) 2 b) 3 c) 1	a) 10 b) 15 c) 5	
		4	a) - b) 2 c) 1	a) - b) 10 c) 5	
		5	a) - (9) b) - (9) c) - (10)	a) - b) - c) -	



VALORACIÓN DEL PROYECTO	
ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS A MEJORAR
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromiso: "la gente se ha volcado para intentar acabar el proyecto".</li> <li>- Los últimos momentos del proyecto (cuando todos trabajaban activamente en la grabación).</li> <li>- La comprensión del conflicto sirio.</li> <li>- La didáctica empleada.</li> <li>- Temática interesante.</li> <li>- El video puede ayudar a saber y aprender más.</li> <li>- Aprender más cosas sobre el mundo y compararlo con nuestro país.</li> <li>- Trabajo de equipo.</li> <li>- Cultura de Siria.</li> <li>- Problemas actuales.</li> <li>- El dinamismo.</li> <li>- La idea aunque no saliese como se esperaba.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión y organización, maximización del tiempo, distribución del trabajo.</li> <li>- Al principio poco trabajo y al final con prisas.</li> <li>- El trabajo del grupo de arte se centró en los momentos previos a la grabación.</li> <li>- Haber tenido una tarea más clara desde el primer día.</li> <li>- Al estar dividido el trabajo en grupos cada uno ha aprendido sobre todo del tema que ha investigado.</li> <li>- La organización de algunos grupos y la forma de expresar su pensamiento.</li> <li>- "Se debería hacer en otro curso, no en Bachillerato ya que tenemos menos tiempo y más cosas que estudiar, nos ha quitado mucho tiempo".</li> <li>- "Muchos cambios y añadidos de última hora".</li> <li>- "Clarificar más el proyecto y fomentar el esfuerzo de los alumnos".</li> <li>- Problemas a la hora de sintetizar.</li> </ul>

